Niveau(x) d'enseignement : 9 Numéro EDUQ : 9570497
Centre d'intérêt : 912

Alpha 94 : stratégies d'alphabétisation et de développement culturel en milieu rural / sous la direction de Jean-Paul Hautecoeur ; [produit par la Direction de la formation générale des adultes et la Direction des communications du Ministère de l'éducation du gouvernement du Québec et par l'Institut de l'Unesco pour l'éducation]. -- Hambourg : L'Institut ; Québec : Le Ministère, c1994.
440 p. ; 26 cm.

Code: 9394-0279; 55-1686. Bibliogr. à la fin des textes.

ISBN 2-550-28706-1

Vedette(s)-secondaire(s): Hautecoeur, Jean-Paul, éd * Québec (Province). Direction de la formation générale des adultes * Québec (Province). Ministère de l'éducation. Direction des communications * Institut de l'Unesco pour l'éducation

---

Descripteur(s): Alphabétisation * Développement culturel * Milieu rural * Stratégie * Recherche-action * Education des parents * Pédagogie ouverte * Télévision * Autochtone * Migrant * Education populaire * Edude de cas * Education des adultes

Identificateur(s) de nom: Europe * Amérique du Nord * Canada * Etats-Unis * Québec (Province) * Chili

Identificateur(s) de sujet: Entrepreneuriat

Recueil de 21 monographies, colligées lors d'un séminaire de synthèse, qui témoignent du renouvellement de la problématique de l'alphabétisation en milieu rural dans certains pays d'Europe méridionale, d'Europe centrale, d'Amérique du Nord et dans un pays d'Amérique du Sud, le Chili. Ces textes rendent compte d'expériences dynamiques d'action culturelle qui ont des répercussions sur le développement local et régional et qui contribuent à l'éducation populaire.

ALPHA 94

Stratégies d'alphabétisation et de développement culturel en milieu rural

sous la direction de Jean-Paul Hautecoeur

INSTITUT DE L'UNESCO
POUR L'ÉDUCATION – HAMBOURG

Québec

95-70497
CADRE
CENTRE DE DOCUMENTATION
1940, BOUL. HENRI-BOURASSA EST
MONTRÉAL H2B 1S2

ALPHA 94

Stratégies d'alphabétisation et de développement culturel en milieu rural

sous la direction de Jean-Paul Hautecœur

Ouvrage produit par la
Direction de la formation générale des adultes
et la Direction des communications
du ministère de l'Éducation
du gouvernement du Québec

et par
l'Institut de l'Unesco pour l'éducation, à Hambourg

avec l'aide du
Secrétariat national à l'alphabétisation
du ministère du Développement des ressources humaines
du gouvernement du Canada

et de la
Sous-direction de l'éducation permanente
du ministère de l'Éducation et de la Science
du Gouvernement espagnol

L'Institut de l'Unesco pour l'éducation, à Hambourg, est une entité juridiquement indépendante. Alors que les programmes de l'Institut sont établis selon les termes fixés par la Conférence générale de l'Unesco, les publications de l'Institut sont rédigées sous sa seule responsabilité et l'Unesco n'est pas responsable de leur contenu.

Les points de vue, choix de faits et opinions exprimés émanent des auteurs et ne coïncident pas nécessairement avec les positions officielles de l'Institut de l'Unesco pour l'éducation, à Hambourg.

La formulation employée et la présentation du matériel utilisé dans cette publication n'engagent nullement l'expression d'une quelconque opinion de la part du Secrétariat de l'Unesco sur le statut légal, les autorités ou les délimitations de frontières de quelque pays ou territoire que ce soit.

Photo de la page couverture :
« VÉLO », 1993
de André Mathieu, sculpteur.

© Ministère de l'Éducation
Institut de l'Unesco pour l'éducation, 1994-9394-0279
ISBN 2-550-28706-1

Dépôt légal
Bibliothèque nationale du Québec

INTRODUCTION

Jean-Paul Hautecœur
Institut de l'Unesco
pour l'éducation

ALPHA 94 — Recherches en alphabétisation est la troisième publication de l'Institut de l'Unesco pour l'éducation, réalisée dans le cadre du programme Stratégies d'alphabétisation dans les pays industrialisés[1]. Ce programme de recherche-action coordonné par l'Institut de Hambourg a pour objectifs le développement de la coopération intellectuelle internationale dans le domaine de l'alphabétisation des adultes, le soutien aux pratiques socio-éducatives expérimentales et la diffusion internationale de ses travaux de recherche. Les projets du programme sont biennaux. Leur réalisation n'est possible qu'avec le soutien de partenaires gouvernementaux et d'organisations non gouvernementales, ainsi qu'avec la collaboration de nombreux chercheurs.

ALPHA 94 — Stratégies d'alphabétisation et de développement culturel en milieu rural cherche à découvrir, sous le générique *alphabétisation*, comment des groupes, des collectivités locales et des organisations affrontent les graves crises qui ébranlent les collectivités rurales dans de nombreuses régions des pays industrialisés. Quelles actions culturelles elles expérimentent à la périphérie des grands axes de communications et d'échange pour résister à l'exclusion, à l'exode. Comment des activités, des équipements, des personnels de l'éducation s'investissent dans des opérations globales de développement intégré mises sur pied dans les régions, souvent en marge des institutions et des politiques nationales. Quel rôle les communautés locales attribuent à l'action éducative et à la recherche culturelle dans leurs initiatives de recréer des espaces vivants, réappropriés et attractifs là où l'on avait planifié de « grands dérangements ».

Voici dans quels termes le projet a été présenté aux collaborateurs à l'occasion des séminaires régionaux tenus au début de la recherche :

> « Ce projet a pour but de renouveler la problématique de l'alphabétisation en milieux ruraux dans une perspective de développement culturel, intégré aux actions communautaires de développement local/régional. Il cherche à rendre compte, dans trois grandes régions du Nord, d'expérimentations dynamiques d'action culturelle qui font explicitement cette liaison entre formation individuelle de base et changement collectif des conditions de vie locale, entre technique de l'écrit et déve-

loppement des rapports de communication ou d'échange dans les régions rurales en difficulté. Il vise à faire connaître et faire valoir ces expériences de développement local ainsi qu'à consolider un réseau international de recherche et d'action dans ce champ triptyque joignant éducation populaire, action culturelle et développement local. »

Notre démarche de recherche-action se veut inductive et pragmatique. Le point de départ est le **local** : son contexte, son histoire, son discours, son expérience, ses projets, ses savoirs. C'est ainsi que la réalité du **rural** va se construire, dans la singularité des paroles locales, pour découvrir des situations communes, des savoirs comparables, des expériences transférables. Des rencontres en séminaire ont ponctué le travail isolé, qui devaient aider à différencier les points de vue et les situations, à réévaluer les expériences. Les vingt et une monographies — encore a-t-il fallu sélectionner — qui composent l'ouvrage sont le résultat de ce travail : pour une large part individuel, et en grande partie « périphérique », pour employer le terme par lequel nous avons qualifié le rural.

Dans quel sens voulions nous renouveler la problématique de l'alphabétisation ? Rurale et locale, notre perspective pluriculturelle veut s'ouvrir aux **différences** régionales et ethniques, les faire connaître, les mettre en valeur. La première « déviation » du projet consiste à se démarquer de la conception centraliste autorisée du jugement de compétence linguistique, par conséquent à refuser de participer à l'imposition d'une norme nationale, voir internationale, dans les usages linguistiques, dans l'évaluation des compétences, dans la mesure statistique des taux d'analphabétisme d'une population, etc. En cela nous nous plaçons en continuité avec les précédentes recherches et en affinité avec une position internationale explicitée à l'occasion d'un récent séminaire de l'Unesco[2].

Culturelle, notre compréhension des faits d'alphabétisme (« literacy ») nous amène à replacer l'écrit dans une problématique sociale des **communications** plutôt que dans une didactique de l'apprentissage de l'écrit. Nous cherchons à découvrir les processus de communication l'état de développement des moyens de communication, la manière dont les groupes en font usage, le sens de leurs messages, etc. parmi lesquels les stratégies d'alphabétisation qui sont mises en œuvre pour résoudre des problèmes majeurs de perte d'information, de sens et de valeur dans les échanges. La deuxième « déviation » consiste à se démarquer de toute approche linguistico-scolaire des faits d'alphabétisation (lire, écrire, compter), donc à chercher leur trace dans l'espace global d'une collectivité, et non seulement dans les programmes d'éducation. C'est pourquoi nous associons alphabétisation et action culturelle dans le titre du projet.

En corrolaire, nous nous intéressons aux faits **collectifs** d'alphabétisation, par exemple à la complémentarité des rôles et des compétences linguis-

tiques, à la division du travail comme aux solidarités dans les échanges, au partage des compétences dans une communauté, ou au contraire aux rapports de domination et aux faits de colonisation. La troisième « déviation » ici consiste à ne pas isoler les compétences individuelles du contexte social et culturel où elles s'exercent et où elles prennent signification.

Dans les stratégies d'action culturelle, notre méthodologie et notre politique nous conduisent à privilégier l'action participante des ressources extérieures (animateurs, chercheurs, éducateurs, etc.), impliquée et dialogique, dans les localités rurales. En cela, c'est la quatrième « déviation », nous voulons nous démarquer autant des manifestations de diffusion culturelle de masse que des actions éducatives systémiques ou de tout autre « dispositif » programmé de l'extérieur pour « clientèles » rurales.

Telles sont les balises théoriques — les « quatre déviations » auraient pu dire les Chinois — qui ont donné son orientation à notre travail. Son espace géographique devait à l'origine couvrir les quatre points cardinaux (à partir de de Hambourg) : Sud de l'Europe, Europe centrale et Europe de l'Est, Ouest, soit l'Amérique du Nord, régions nordiques (États-Unis et Russie). Finalement, trois grandes régions géopolitiques ont été explorées dans le monde rural, représentées par des participants de seize pays : l'Europe méridionale (Espagne, Portugal, Italie, Grèce, France, Belgique et Royaume-Uni), l'Europe centrale (Hongrie, République Tchèque, Slovaquie, Slovénie, Bulgarie, Roumanie), l'Amérique du Nord (Canada, États-Unis), avec deux excursions lointaines : au Canada, dans les Territoires du Nord-Ouest, et au Chili. La participation chilienne, géographiquement plus excentrique, a pour nous une double signification : elle représente les pays du Sud nouvellement industrialisés, mais surtout elle a permis la référence dans le texte à l'expérience d'éducation populaire d'Amérique latine, qui a beaucoup stimulé notre intérêt pour l'alphabétisation (et dont on trouve encore des traces chez plusieurs des auteurs du présent ouvrage).

Chacune des trois grandes régions avait une signification particulière pour la recherche. Le milieu rural de la Communauté européenne, à l'époque de la Politique agricole commune (PAC), passait de la dévastation des campagnes et des grandes manifestations paysannes à la recherche de solutions globales pour les territoires et les communautés qui les habitent encore. Dans ce contexte, l'Europe du Sud, la plus rurale, devait aussi avoir une expérience vivace de résistance au sous-développement, ainsi que d'innovations adaptées aux cultures locales et en même temps à la postmodernité.

L'Europe centrale est avant tout, au début des années 90, l'Europe postcommuniste. D'une part, le monde rural avait subi la collectivisation, voire les déplacements de populations et la destruction des villages (en Roumanie notamment, mais la monographie hongroise montre que ce fut aussi le cas ailleurs). D'autre part, les régimes communistes avaient sauvegardé et entretenu les cultures populaires locales (au moins les coutumes compatibles avec l'idéologie du socialisme scientifique), doté les territoires ruraux d'infrastruc-

tures culturelles qui n'avaient pas d'équivalent à l'Ouest, et dans plusieurs pays, toléré le développement d'une économie privée de subsistance. Il était du plus grand intérêt de découvrir comment le monde rural avait « survécu » durant les régimes de dictature, et comment il employait aujourd'hui cet héritage pour affronter la nouvelle crise radicale de la « libéralisation » pour réorganiser la survivance.

L'Amérique du Nord subissait aussi de plein fouet les conséquences socialement dramatiques de la libéralisation de l'économie et du modèle productiviste dans les régions rurales. Mon expérience québécoise me permettait d'identifier l'histoire des zones rurales périphériques avec la faillite des politiques de développement régional, la paupérisation d'une grande partie du territoire, les actions de résistance qui s'organisaient dans les collectivités locales, les régions, les syndicats agricoles, ainsi que les recherches pour trouver de nouveaux modèles de développement[3].

La recherche également d'autres pratiques d'alphabétisation, en rupture avec le modèle dominant de la « lutte contre l'analphabétisme », de la scolarisation de l'alphabétisation et des approches « psy » individualisantes et réadaptatives, trouvait écho aux États-Unis, notamment dans les universités du Tennessee et du Kansas[4]. Au Canada, une conférence sur l'alphabétisation en milieu rural, tenue en 1991, précisait de son côté des orientations qui sont proches des nôtres : « Pour les participants à la conférence, l'alphabétisation en milieu rural s'inscrit dans le développement des communautés menacées... De nouvelles politiques culturelles accompagnées d'un développement des infrastructures de communication et d'initiatives de soutien aux expérimentations locales permettront de maintenir les équivalences entre les espaces rural et urbain[5]. »

S'il a été difficile d'intégrer la participation des minorités de la Sibérie à la présente recherche, nous avons veillé à ce que la question des minorités soit traitée dans chacune des grandes régions. Elle l'est à part égale en Amérique du Nord, avec deux textes sur les « premières nations » du Canada et un texte sur les travailleurs migrants aux États-Unis. Elle apparaît en Europe de l'Ouest dans une expérience britannique et dans le texte belge. Une participation française concernant une expérience de théâtre populaire avec des immigrants n'a malheureusement pu être intégrée dans l'ouvrage. En Europe centrale, la « question tsigane » est traitée dans le texte hongrois, elle est évoquée dans le texte roumain, et elle devait être traitée directement dans un texte slovaque qui, malheureusement, ne nous est pas parvenu à temps.

Un séminaire s'est tenu à Bratislava en octobre 1992 grâce à la collaboration de l'Université Comenius, de l'Institut de la culture et de l'Association culturelle tsigane de Bratislava, avec la participation de représentants de la communauté tsigane. Nous nous étions engagés, lors de ce séminaire, à faire connaître aux lecteurs d'*ALPHA 94* deux points de vue de la « question tsigane » (l'un minoritaire, l'autre majoritaire). Nous nous étions également

engagés à faire connaître à l'Unesco l'état de peur dans lequel vivent les communautés tsiganes dans le contexte politique actuel, face aux agressions répétées de groupuscules d'extrême droite en Europe centrale. Le message a été fait. Les textes manquent[6]. Nous le regrettons vivement.

Finalement, des seize pays qui ont été représentés durant cette recherche, il en reste douze, soit trente-huit auteurs et quelque vingt-trois textes. Les expériences de Bulgarie, de Slovénie, de Slovaquie et de France (Foyers ruraux et Missions locales rurales) n'ont malheureusement pu être introduites dans l'ouvrage. La forte représentation de l'Espagne s'explique par la qualité de la collaboration autant que par un choix. Choix de sélectionner un pays de l'Europe méridionale où plusieurs approches d'alphabétisation et d'action culturelle étaient expérimentées et où les questions rurales étaient des plus brûlantes. Ce fut l'Espagne qui accueillit le premier séminaire régional, à El Escorial en avril 1992, puis le séminaire de synthèse, à Salamanque en avril 1993.

La plupart des auteurs se sont rencontrés à la fin de la recherche en séminaire à Salamanque[7]. Il fallait mettre en commun tous les travaux séparés, les expériences et les projets pour les interroger, pour échanger sur le thème des stratégies de recherche-action, locales et internationales. Nous avons consacré une grande partie du temps à la première étape — la mise en commun des travaux — et trop peu à la seconde. En réalité, la plupart des auteurs vont découvrir les travaux des autres, dans une langue qu'ils comprennent, à la publication de l'ouvrage ! Le séminaire aura eu d'autres fonctions que de terminer le travail austère. Les conclusions de cette rencontre sont reproduites dans la conclusion d'*ALPHA 94*.

Ce volumineux et passionnant projet a été appuyé par un grand nombre de personnes et d'organisations. Au nom de tous les auteurs ainsi que de l'Institut de l'Unesco pour l'éducation, nous les remercions vivement. Il s'agit du ministère de l'Éducation du Québec, particulièrement de la Direction de la formation générale des adultes, de la Direction des communications et de la Direction des relations extérieures ; du Secrétariat national à l'alphabétisation au ministère du Développement des ressources humaines, gouvernement du Canada ; de la Commission canadienne pour l'Unesco ; de la Sous-direction générale de l'Éducation permanente, au ministère espagnol de l'Éducation et de la Science ; de la « Diputación » de Salamanque, en particulier son département de la Culture ; de l'Université de Salamanque, à la Direction des relations internationales ; de la Fondation Germán Sánchez Ruipérez et du Centre culturel de Peñaranda ; de la Fondation Santa Maria à Madrid ; à Bratislava en Slovaquie, de l'Université Comenius et son département d'Andragogie, l'Institut de la culture et l'Association culturelle tsigane.

Nous ont aussi aidés dans la réalisation de l'ouvrage le Center for Literacy Studies de l'Université du Tennessee, Cáritas española, Alpha Consultants de Toronto, la Maison de la culture de Marche en Famenne

Belgique, le Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme en France. Et pour l'énorme travail de traduction : le Secrétariat national à l'alphabétisation du gouvernement du Canada et les Services linguistiques du ministère de l'Éducation du Québec.

NOTES

1. Après *ALPHA 90*, réalisé avec la collaboration du Réseau européen pour la recherche, l'action et la formation en alphabétisation, et *ALPHA 92 — Stratégies d'alphabétisation dans le mouvement associatif*. Ces publications, en versions française et anglaise, sont distribuées par l'Institut de l'Unesco pour l'éducation. On peut également se procurer *ALPHA 92* en version espagnole à l'Institut ainsi qu'au ministère de l'Éducation et de la Science, Sous-direction de l'Éducation permanente, Madrid, Espagne.

2. Cf. l'Introduction à *ALPHA 92 ; et The Future of Literacy and the Literacy of the Future*, Report of the Seminar on Adult Literacy in Industrialized Countries, Institut de l'Unesco pour l'éducation, 4-7 décembre 1991, (Dossiers IUE, n° 9). La forte position de soutien aux minorités avait aussi été affichée à la conférence internationale d'Ottawa sur « L'alphabétisation en milieu rural » (mai 1991), où les participants autochtones du Canada et de l'ancienne URSS avaient donné le ton : *L'alphabétisation en milieu rural*, Actes de la conférence, Toronto, Alpha-Consultants, 1992.

3. À l'époque de la préparation de cette recherche se tenait par exemple au Québec les États généraux du monde rural ; étaient aussi publiés deux ouvrages remarqués : du Conseil des affaires sociales, *Deux Québec dans un*, Boucherville, Gaëtan Morin éditeur / Gouvernement du Québec, 1989 ; Bernard Vachon (sous la direction de), *Le Québec rural dans tous ses états*, Montréal, Boréal, 1991 ; directement liée à la problématique de l'alphabétisation, se tenait à Ottawa une conférence internationale sur *L'alphabétisation en milieu rural, op. cit.*

4. Il s'agit du Center for Literacy Studies de l'Université du Tennessee et du Rural Clearinghouse for Lifelong Education and Development, de l'Université d'État du Kansas. La conclusion d'un rapport de G. Bailey, P. Daisey, S.C. Maes et J.D. Spears du Rural Clearinghouse confirme la nécessité d'une réorientation majeure des politiques d'alphabétisation appliquées aux zones rurales :

   « For the most part, rural literacy programs remain more aligned with formal education than with nonformal or community-based efforts. Although those programs show extraordinary creativity in stretching limited resources and adapting to the logistical barriers posed by rural environments, few exploit strategies that build on local culture and empower the local people. In that sense, rural literacy programs have generally not been integrated into efforts to strengthen or revitalize the communities of which they are a part. » (soulignés de J.-P.H.)

   Literacy in Rural America, Manhattan, Université de l'État du Kansas, 1992 (page 57).

5. *L'alphabétisation en milieu rural, op. cit.*, (page 4 du Rapport sommaire et recommandations).

6. Voir de Olivia OLIVEIRA, S. NOVA et G. COELHO, « Alphabétisation et développement dans une communauté gitane » (au Portugal), *ALPHA 92, op. cit.*, pages 199-241.

7. On peut se procurer les comptes rendus des trois séminaires régionaux préparatoires et du séminaire de synthèse d'*ALPHA 94* en en faisant la demande auprès de Jean-Paul Hautecœur, Institut de l'Unesco pour l'éducation, Hambourg.

ALPHABÉTISATION EN MILIEU RURAL
ORIENTATIONS POUR LA RECHERCHE-ACTION

Jean-Paul Hautecœur
Institut de l'Unesco pour l'Éducation

TROIS QUESTIONS INITIALES

Le thème de la présente recherche **alphabétisation et développement culturel en milieu rural** provoque immédiatement l'affirmation plutôt que la question. Au moins trois types d'arguments militent d'emblée en faveur de l'intervention éducative en milieu rural.

Le premier est spontané, primitif : l'association du rural avec l'analphabétisme, ou avec sa version moderne, l'illettrisme, réveille un cliché universel. L'*homo rusticus*, par « nature », s'oppose à l'*homo academicus*. D'un point de vue touristique, ou poétique ou encore écologique, l'*anthropos* campagnard doit être préservé pour son pittoresque, son franc-parler et son bon sens, etc. Mais d'un point de vue « progressiste », cette minorité plutôt anachronique doit être réformée. On dit : « elle doit évoluer ». Statique et onéreuse, puisqu'en grande partie assistée, elle gagnerait en mobilité et en autonomie si par la formation elle était « remise à niveau » (comme on dit en France). Elle comprendrait mieux pourquoi on ferme l'école et le bureau de poste, après les fermes et la coopérative. D'évidence, la « lutte contre l'illettrisme » à la campagne s'imposerait au nom de la modernité.

Un deuxième argument prolonge le premier pour en arriver à une prescription analogue. Mais il emprunte un style plus technocratique. On part du constat de la crise du monde rural, mais au lieu d'en accepter les conséquences négatives pour les populations locales, comme si la fermeture des villages était inéluctable, on cherche des solutions locales et régionales. La classe politique et les planificateurs ont changé de discours depuis les manifestations de résistance du monde rural, et également depuis que l'on observe, en maintes régions, une tendance à la repopulation des villages. En Europe, la réforme de la Politique agricole commune (PAC) tendrait à stabiliser l'exode rural et à spécialiser les vocations économiques régionales[1]. L'un des mots clés est la « reconversion structurelle » de l'économie régionale. Celle-ci suppose un changement des mentalités, des compétences, de l'ordre des services essentiels : la formation s'impose à l'ensemble de la population active. Formation sélective, requalification professionnelle pour certains ; réinsertion, formation de base ou « alphabétisation fonctionnelle » (comme on dit en Amérique du Nord) pour le plus grand nombre, aux nouvelles conditions du travail, de la gestion du territoire ou même de l'assistance. L'objectif

ne consiste plus simplement à apprendre à lire et à écrire ni à améliorer un capital scolaire obsolète. Il consiste plutôt à apprendre à s'adapter aux régimes de pénurie des territoires improductifs, pour y créer au mieux des espaces productifs, sinon des projets subventionnés. La recherche de formules adaptées de formation serait l'un de ces projets acceptables.

Troisième argument, plus technique : les formations en milieu rural méritent qu'on cherche des formules appropriées, quand on sait d'expérience que les programmes universels et centralisés s'appliquent mal à la campagne. Les services éducatifs traditionnels sont souvent difficilement accessibles, la décentralisation coûte cher, le personnel compétent est rare, la « motivation » de la population n'est pas acquise, les programmes sont mal adaptés aux réalités locales, etc. Pour les promoteurs sur le marché des formations (l'un des rares secteurs en croissance en cette période de récession), les expérimentations de stratégies de formation adaptées aux milieux ruraux promettent d'améliorer l'offre de formation et de trouver de nouveaux moyens de stimuler la demande. Là encore on est pour, quand bien même la focalisation sur la minorité rurale peut paraître marginale. On s'attend à ce que ces expériences rurales débouchent sur l'expérimentation des nouvelles technologies de communication, sur l'éducation à distance et l'autoformation, sur la production de nouveaux outils de formation[2]. Que l'archaïque stimule la modernité et vice-versa !

Ces trois arguments positifs, complémentaires et favorables à l'égard du monde rural, ont au moins deux choses en commun : un regard d'extériorité sur le rural considéré comme anomique, pour le moins problématique, et un préjugé favorable à la formation, voire la foi dans ses vertus magiques pour solutionner diverses situations critiques ou même désespérées.

Au contraire de ces positions extérieures affirmatives qui cachent mal une attitude dirigiste à l'égard des populations rurales, la présente recherche sur l'alphabétisme (*literacy*) et l'action culturelle en milieux ruraux veut se démarquer des offensives de « lutte contre l'analphabétisme » ainsi que des programmations extérieures de formation (qui servent avant tout les organismes et les professionnels qui les produisent). Trois grandes questions orientent notre démarche de recherche-action :

1. Dans quels termes pose-t-on localement les questions de déficit, de développement, de changement culturel, de préservation et de revitalisation de l'héritage culturel (au sens anthropologique) ? D'abord ces questions sont-elles posées ? Quelle place occupent ces questions d'« alphabétisme » régional dans le discours et l'imaginaire des collectivités locales, des individus ?

L'important est ici de construire une interprétation du monde rural qui tienne compte avant tout de sa propre lecture, de sa réalité, qui découvre ses connaissances, qui tienne sa parole pour légitime et surtout qui considère ses propres projets comme le but commun de la recherche extérieure et de

l'action locale. C'est à ces conditions que pourra se construire un processus partagé de recherche-action, sans la médiation parasitaire d'un questionnaire et d'un enquêteur.

D'où notre attitude entièrement positive à l'égard des faits, questions et pratiques d'« alphabétisme » dans les collectivités rurales. Il s'agit de savoir dans quels termes et avec quels moyens les populations communiquent dans leur environnement immédiat mais aussi dans un plus large contexte. Nous n'allons pas mesurer leur niveau d'alphabétisme ni estimer l'importance chez elles de l'illettrisme. Laissons cela aux sciences sociales et aux prospecteurs des marchés pédagogiques.

2. La deuxième question était posée implicitement dans la première. Elle est heuristique. Comment appréhender faits et questions d'alphabétisme en milieux ruraux autrement que dans les termes spécialisés de la compétence linguistique individuelle ou des performances scolaires ?

Le traitement ordinaire des questions d'alphabétisation est le plus souvent normatif : il obéit aux standards idéologiques de l'école ou de l'organisation qui les définit (le service social, l'entreprise, la formation professionnelle, l'association caritative, etc.). Nous voulons replacer ces questions dans un environnement culturel plus large, les situer dans une problématique de communication et d'organisation sociale plutôt que de pathologie sociale et de pédagogie. Nous cherchons à les comprendre dans leur contexte social et territorial, dans leur histoire locale et dans leur communauté culturelle-interculturelle : dans la vie quotidienne.

Ici donc les problèmes sont conceptuels et méthodologiques. Il faut trouver la manière d'élargir le champ des questions (à la culture, aux socio-cultures) sans risquer d'en perdre l'objet (l'alphabétisme-« *literacy* ») et surtout d'affaiblir leur pouvoir d'action (les stratégies d'action culturelle).

3. La question principale concerne l'action. Quels projets les individus, les groupes, les collectivités locales ont-ils conçus pour résister à la déstructuration de leur communauté ? Quelles stratégies culturelles ont-ils mis en œuvre pour tenter de recréer un environnement habitable ? Quels changements dans les échanges ont-ils opérés pour transformer l'exclusion (et l'auto-exclusion), l'exil, la survie ou même la mort (suicide) en nouvelles formes de coopération, d'éducation, de production, d'échange ? Avec quels résultats ?

Si nous ne voulons pas perdre de vue les stratégies pratiques d'alphabétisation, nous voulons éviter de les morceler en actions autonomes, devenues étrangères au contexte où elles sont apparues ainsi qu'aux fins pour lesquelles elles ont été conçues. Les initiatives politiques, économiques, d'organisation sociale ne sont pas indépendantes des dynamiques culturelles qui les rendent possibles, qui les légitiment ou les rejettent. De même, les

initiatives éducatives ne peuvent être restreintes à des programmes de formation sectorialisés.

D'une vision sectorielle de l'action éducative ou culturelle, nous passons à une vision territoriale, nécessairement communautaire et non plus individuelle ou sectaire. Il s'agira de préciser cette notion de territoire rural et ce que nous entendons par alphabétisation : deux réalités ouvertes, expérimentales, que des professionnels, qu'ils appartiennent ou non à la collectivité, ne peuvent prétendre construire seuls. C'est l'objet même de la présente recherche, dont finalement il restera à expliciter la « méthode », que nous préférons nommer processus de recherche-action.

L'ALPHABÉTISATION

Au sens de « literacy »

On entend communément l'alphabétisation au sens traditionnel d'éducation de base des adultes et de résultat de cette formation : minimalement, savoir lire, écrire, compter. On l'évalue comme une compétence individuelle, suivant des critères externes, généralement calqués sur les normes scolaires. Dans beaucoup de pays, elle a donné lieu à des programmes universels d'éducation de base, généralement sans rapport avec les contextes socioculturels où ils sont mis en œuvre.

L'alphabétisation est aussi identifiée à un type de service socio-éducatif destiné à des individus ou des populations « à problèmes ». Elle a été l'occasion de mobilisations massives de « lutte contre l'illettrisme ». Dans une conjoncture d'exclusion et de chômage croissants, elle est l'objet de politiques diverses de formation visant la réinsertion sociale et professionnelle.

Il y a beaucoup d'autres acceptions de cette notion[3]. Mais dans la plupart des cas, on la définit comme une intervention éducative visant à combler des lacunes d'ordre psycho-sociolinguistique. Nous voulons appréhender les **faits d'alphabétisme** différemment. Une difficulté terminologique en français rend toutefois la chose malaisée. Cette difficulté existe aussi dans d'autres langues.

Les Français ont introduit la notion d'« illettrisme » pour désigner un fait moderne (et le créer) dans une problématique actuelle et plus appropriée aux régions postindustrielles, ce qu'ils ne pouvaient faire avec la notion d'analphabétisme[4]. Mais il n'existe pas en français de mot qui puisse être considéré comme le pendant positif d'« illettrisme ». En effet, le « lettrisme » est un courant littéraire et « lettré » désignait autrefois quelqu'un qui a des lettres, de la culture. Mais le terme est désuet.

Pour penser l'écrit, les usages de l'écrit, et plus globalement les moyens de communication à l'époque postindustrielle, nous ne disposons que

du terme anglais *literacy* (que nous traduisons par « alphabétisme »). Ce terme a l'avantage d'être plus culturel que le terme français, trop linguistique, et aussi d'évoquer un corpus très riche de savoir multidisciplinaire qui déborde largement le registre éducatif. Et c'est surtout d'une tradition britannique dans les sciences humaines que s'inspire notre compréhension des faits d'alphabétisation : de Jack Goody et Richard Hoggart en particulier, pour ne nommer que les plus connus[5].

En résumé, l'alphabétisation, c'est tout ce qui concerne l'écrit. L'alphabétisme « fonctionnel » peut être compris comme la maîtrise de l'écrit dans les situations de vie courante ou encore dans des contextes plus spécialisés de communication. Mais la notion est tellement polysémique que nous éviterons de l'utiliser. Dans notre société informatisée, la notion d'alphabétisme doit nécessairement comprendre l'usage des technologies de communication, mais doit signifier aussi l'accès à l'information comme aux moyens de s'en servir. On ne peut séparer ces utilisations du contexte sociopolitique où elles s'inscrivent.

Quatre grandes variables

Quelles variables principales sont communes aux faits complexes d'alphabétisation dans leur environnement social ? Nous en retenons au moins quatre : l'infrastructure des moyens de communication, la culture écrite, l'organisation sociale, les politiques culturelles (incluant l'éducation).

Chaque région présente une topographie particulière des **moyens de communication** qui composent son environnement matériel et technologique : routes, téléphone, poste, radio, télévision, journaux, bibliothèques, écoles, industries culturelles, théâtre, centres de ressources, etc. Les milieux ruraux périphériques sont les plus sous-équipés en moyens de communication. Quand ceux-ci existent, sont-ils utilisés ? Que reçoit-on au plan local ? Quel est le type d'échange : unidirectionnel ? de consommation ? avec *feedback* ? Comment circulent les messages dans le village ? Sur quel support ? Dans quelle langue ? À quelle fréquence ? Qui n'en reçoit pas ?

Il est certes important de connaître les structures, les intensités, les directions, les objets d'échange d'information, les zones de silence, les réseaux coupés pour se représenter l'espace d'alphabétisation d'un territoire, son potentiel d'expression et d'information, son autonomie, ses risques d'isolement. Il est par exemple significatif que la menace de fermeture d'un bureau de poste dans un village puisse donner lieu à une mobilisation populaire beaucoup plus revendicative que la fermeture d'une mine ou d'une usine de transformation de poisson. La création d'une station de radio en langue vernaculaire peut être décisive pour l'alphabétisation et l'organisation sociale d'une minorité en voie d'assimilation[6].

Sans moyens de communication rurale adéquats, sans école, sans services ni industries culturelles, une population rurale risque l'émigration forcée ou la désalphabétisation[7]. Mais une situation de pénurie en matière d'équipements culturels n'a pas toujours des conséquences déstructurantes. Coupée de ces ressources, une collectivité peut, en effet, renforcer sa résistance et mettre sur pied ses propres activités culturelles, parfois dans la clandestinité, dans un contexte d'interdits et de répression : école communautaire, imprimerie clandestine, « téléphone arabe », etc.[8]

Le besoin et le désir d'expression, d'information et d'échange au moyen de l'écrit font référence à une **culture écrite**. Chez les individus (tous ou certains), cette culture se traduit par une compétence technique certes de traitement de l'information, mais surtout par un *habitus* culturel[9] d'interaction avec l'écrit. Cet habitus culturel suppose une valorisation et une reconnaissance sociale des pratiques écrites ainsi que la nécessité de communiquer à distance dans la vie courante. Jack Goody considérait la distanciation par rapport à la communication immédiate par voie orale comme la qualité décisive de cet *habitus* de communication écrite, puisqu'elle permet la collection systématique d'informations, leur classement, leur analyse et leur critique, leur transformation et leur transmission contrôlée. Dans le village périphérique, la culture écrite ainsi que l'accès aux moyens de communication modernes sont censés ouvrir le territoire local à l'espace global, condition essentielle pour avoir accès au « grand marché » des biens et des messages et pour pouvoir y participer.

L'alphabétisation (le passage à une culture écrite) suffit-elle pour transformer les réseaux d'échanges entre le centre et la périphérie, pour entrer activement dans ces réseaux et, c'est là l'enjeu, transformer des régions désertées en territoires habités, vivants, attirants ? Sûrement pas. Cette mutation inévitable qu'est l'alphabétisation, aussi une mutation de la subjectivité, suppose un renversement de cette tendance forte (externe, mais aussi intériorisée) qui consistait à faire table rase de la culture orale — croyances, pratiques, savoirs, patrimoine — comme si la rupture était une condition d'accès à la modernité, ou encore de mobilité sociale. L'école, l'alphabétisation officielle « au singulier », a longtemps été un véhicule d'acculturation pour les enfants des milieux ruraux et pour les minorités. Quant à l'analphabétisme, il a le plus souvent été synonyme de discrédit, d'humiliation et d'exclusion pour des collectivités qui cherchaient à préserver leur héritage culturel et leur identité[10].

Cette culture écrite, comprise donc comme un *habitus* culturel d'interaction avec l'écrit et d'utilisation des moyens courants de communication, peut être le fait d'une minorité ou bien de la majorité. Elle s'inscrit dans une **organisation sociale** qui peut faciliter l'accès à l'écrit ou au contraire le limiter. Elle a aussi une valeur économique sur un marché qui peut être limité ou universel (culture savante, culture de masse).

Il y a dans toute collectivité une division du travail, une répartition des tâches qui attribue des rôles spécialisés de communication à certains individus, certains groupes. En conséquence, tous n'ont pas besoin de la même compétence. Ou encore, à cause de la distribution inégale du pouvoir intellectuel, l'accès à l'information peut être bien contrôlé. L'initiation à la culture écrite dépend souvent plus de la filiation sociale que de l'intelligence ou du niveau d'instruction.

Ainsi, certains événements qui touchent l'organisation sociale d'un village peuvent être plus déterminants pour la dynamisation culturelle que la création d'un programme d'alphabétisation. Par exemple, le départ ou l'arrivée de professionnels qui ont changé la composition socioprofessionnelle de la population ; le projet de construction d'un barrage qui provoquera une mobilisation générale, une nouvelle organisation communautaire, des initiatives d'éducation populaire ; l'arrivée d'une population étrangère qui soulèvera les questions d'identité, de droits et pourra changer les pratiques de communication ; ou encore, l'enracinement d'une troupe de théâtre qui fondera son action culturelle sur l'histoire locale et fera appel à la participation active de la population…

Le dernier facteur de développement culturel local est **politique**. Sur le plan national, des politiques de soutien aux initiatives culturelles locales, de décentralisation des productions culturelles et des centres de recherche, de mise en valeur (symbolique-économique) du patrimoine régional, d'aide aux réseaux d'associations locales, etc. pourront avoir un effet stimulant pour les organisations locales, le développement des services et des équipements socioculturels[11]. Dans un contexte de libéralisme et de désengagement du pouvoir central dans la gestion locale, les organisations locales n'auront d'autre choix que de renforcer leurs réseaux de communication, de solidarité, de coopération pour créer des synergies fortes et transformer les modes traditionnels de prise de décisions. Cette conjoncture politique peut être favorable aux petites et moyennes associations qui souhaitent créer une démocratie participative, donc d'alphabétisation, sur une base sociale plus large[12]. Au contraire, dans les régimes centralisés et autoritaires, où un parti unique contrôlait la production et la diffusion culturelle, dont la principale fonction était l'éducation idéologique, les équipements et les organisations culturelles locales, pourtant nombreuses, étaient incapables d'attirer la participation populaire. Selon César Birzea : « la chute des régimes communistes totalitaires est à mettre au compte, en partie, d'une politique anormale d'alphabétisation (*literacy*). Ce qu'il faut avant tout viser aujourd'hui, c'est la revitalisation de la participation sociale et la promotion de la pensée critique »[13].

Et l'économique ?

La **conjoncture économique** locale, nationale, internationale déterminera le contexte global à l'intérieur duquel peuvent jouer les variables énumérées. Elle est incontournable comme facteur d'alphabétisation ou au

contraire de désalphabétisation, ainsi qu'on l'observe depuis la dernière période de crise économique dans les pays industrialisés. La radicalisation de la division des sociétés duales en insérés et exclus est à l'origine des politiques de formation comme on l'a souvent démontré. Mais aussi, conséquence de la paupérisation générale, beaucoup d'investissements culturels et éducatifs ont été réduits par les pouvoirs publics, dans certains cas — et le milieu rural en est souvent la première victime — supprimés alors qu'ils étaient auparavant considérés comme des services essentiels: autobus scolaires, écoles, bureaux de poste, centres culturels, bibliothèques, etc.[14] Ce qui amène à parler de « tiers-mondisation » de nombreuses économies régionales, et même d'économies nationales entières en Europe de l'Est.

Au Québec par exemple, au début de la crise et de la montée inquiétante du chômage, une nouvelle loi sur l'éducation permanente assurait à tous les adultes l'accès gratuit aux programmes de formation de base offerts dans toutes les régions. Quelques années plus tard, bien qu'il n'y ait pas de reprise et que le taux de chômage ne cesse d'augmenter, ces services de formation de base, qui sont liés aux prestations sociales de revenu minimum garanti, étaient pratiquement contingentés.

En conséquence, si globalement une crise économique favorise la croissance du secteur des formations, mais par ailleurs entraîne la réduction d'autres services et équipements culturels, il est difficile de déterminer quelle peut être son incidence sur l'alphabétisation ou la désalphabétisation des populations rurales.

D'où l'importance d'études locales qui considèrent l'ensemble des facteurs pouvant affecter le développement culturel, pour expliquer l'émergence d'actions culturelles volontaires et leur capacité de modifier les pratiques de communication des individus dans leur communauté. Les actions d'éducation doivent aussi être replacées dans ce contexte plus global pour tenir compte de leurs effets territoriaux s'il en est. Dans les milieux de l'éducation, la tendance est au contraire à l'isolement des divers aspects du microsystème (programme, pédagogie, formation des maîtres, etc.) pour expliquer les résultats, eux-mêmes définis suivant la logique, la « sous-culture », du système.

Une pluralité de codes

Dans l'usage courant, le terme « alphabétisation » employé au singulier, désigne l'apprentissage et l'utilisation d'un code. Il désigne également les manières de s'en servir, les bons usages et ceux qui sont proscrits, dans un corpus culturel singulier généralement national balisé par des coutumes, des règlements et tout un réseau d'institutions culturelles. Ainsi dans les enquêtes nationales sur l'alphabétisation des adultes, on présume que l'alphabétisation s'inscrit dans une échelle unique de compétence et qu'on peut la mesurer à partir d'épreuves qui font référence à un contexte collectif, en prin-

cipe commun. Le parti pris (idéologique) du singulier ainsi que l'histoire scolaire culturellement homogène de la population camouflent en réalité un milieu culturel fort hétérogène, une pluralité tant des codes que des messages et des stratégies de communication. C'est tout l'intérêt de la présente recherche de découvrir des pratiques d'alphabétisation sur un fond culturel multiple, complexe, conflictuel, qui seraient des opérations de liaison et d'échange entre entités culturelles diverses plutôt que des opérations d'unification linguistique ou, comme la chose est souvent présentée, d'accès à la normalité.

Il est des situations où le code écrit et le code oral (au pluriel en situation de bilinguisme et multilinguisme) n'ont aucune parenté. Il en est où les codes se juxtaposent ; il en est où ils se rejettent ; il en est d'autres où ils se mêlent. On peut alors considérer l'alphabétisation comme un type possible de rapport entre codes oraux et écrits, et non plus comme un passage univoque de l'oral à l'écrit dans une même langue. Par exemple chez les autochtones du Canada, des actions d'alphabétisation peuvent viser le transfert de la langue seconde-tierce écrite apprise par immersion obligatoire à l'école française ou anglaise, à la langue orale vernaculaire, une fois retrouvée la communauté d'origine...

Les processus de communication sont encore plus complexes. On ne fait pas qu'utiliser deux codes, l'oral et l'écrit. Il s'insère dans les messages des signes visuels, des symboles de prestige, de pouvoir, des rites, des appels à des codes paralinguistiques. Dans toute forme d'expression, les psychanalystes reconstruisent la structure d'un langage caché, l'inconscient (individuel ou collectif), qu'on peut apprendre à décoder dans des séances d'analyse. On peut considérer **l'alphabétisation comme ce processus sémiotique de jeu dans les codes pour déconstruire et reconstruire des significations ainsi que des stratégies de communication**. Et ce jeu n'est pas réservé aux spécialistes. Dans une perspective pragmatique de la communication ordinaire, chaque participant apprend un certain nombre de règles de ces jeux et les applique. On peut chercher à les modifier ou à en créer de nouvelles : c'est l'objectif de l'intervention culturelle.

Donc nous cherchons des traces d'expériences d'alphabétisation qui tiennent compte de la pluralité des codes et des médias dans les faits de communication : de l'oralité évidemment, du théâtre, du geste, de la danse, de la musique, de leur combinaison. Dans une perspective non pas « artistique », mais bien de communication, d'échanges dans des contextes socioculturels réels et ouverts, à ouvrir, à transformer, à reconstruire[15].

Une pluralité idéologique

Nous avons rappelé la pluralité des médias. Il faut encore la chercher dans le message et la signification, dans ce qu'on a déjà appelé la culture écrite au singulier. Si le sens d'un message se décode dans un même contexte linguistique à l'aide de dictionnaires, ordinairement il est doté d'un sens

commun immédiat. Il fait consensus, en référence à un fonds culturel commun, dont on hérite, non seulement le lexique, mais aussi les valeurs, les interdits et les obligations, les manières de dire, d'entendre, de comprendre. On entend couramment l'alphabétisation (éducation de base) aussi comme la transmission de cet héritage du sens collectif, syncrétisé dans le concept d'identité ou celui de patrimoine culturel national[16].

On doit reconnaître dans ce « bon sens » du sens commun moins une sagesse populaire qui ferait l'accord des esprits par intuition atavique qu'une idéologie dominante, forte de la légitimité que lui confèrent les groupes sociaux qui la représentent, les institutions qui la transmettent et la valorisent (entre autres l'éducation nationale, qui contrôle le plus souvent l'enseignement privé), les mass média, dans certains pays l'Église ou le parti unique. Dans un tel contexte unitaire ou rendu tel par minorisation, intégration ou carrément éradication des expressions culturelles différentes-dissidentes-antagonistes, il n'y a d'autre choix que d'adhérer ou d'être exclu, d'être reçu ou de demeurer-devenir analphabète. C'est la logique binaire de **l'idéologie**, agglomérante, du sens commun.

Beaucoup d'expériences rurales d'alphabétisation risquent d'emprunter aussi ces sens uniques : soit au nom du « local », générateur d'une idéologie territoriale unitaire, soit au nom du progrès, soit encore du village global des communications planétaires dans un marché universel... Ces idéologies ont toutes la caractéristique d'être imposées de l'extérieur. Elles confluent vers un même destin mythique émancipateur.

Nous cherchons plutôt des traces d'alphabétisation en mouvement entre ces agglomérations idéologiques, comme une articulation de passages entre ces cultures et ces codes, des liaisons possibles à expérimenter entre langues, entre gens, entre groupes, entre territoires, entre générations, savoirs, expériences multiples. Nous savons que territoire, histoire, identité, culture locale sont des constructions hybrides ou métissées, des « stabilités chaotiques » traversées de courants contradictoires, de fragments d'histoires[17].

L'objet de notre recherche, ce sont les tentatives de liaison entre ces fragments en vue de réaliser, pour un moment — sans illusion ni volonté de pérennité — les équilibres instables qui s'imposent dans une situation dangereuse pour la collectivité. Des contrats interculturels qui visent à ordonner provisoirement la cacophonie, tout en empêchant la reconstitution du mythe unitaire ou le monopole d'un groupe.

La critique de l'alphabétisation

Pour conclure ces orientations, il n'est pas inutile de revenir sur la **fonction critique**. La « conscientisation » ou l'engagement politique dans l'action culturelle du côté des exclus demeure une fonction intégrante, diffi-

cilement contournable, de l'alphabétisation. La forte impulsion donnée par Paulo Freire reste actuelle, même si cette fin de siècle a pris ses distances par rapport aux messianismes révolutionnaires.

Par « alphabétisation fonctionnelle », on entend une initiation minimale, également dite « de survie », à la communication écrite ordinaire de la vie quotidienne. Ou encore, on entend au sens technique, la maîtrise d'un code dans un registre plus ou moins spécialisé de communication. L'objectif neutre et bienveillant, peu exigeant, consisterait à savoir manipuler quelques outils élémentaires dans un contexte familier pour « fonctionner minimalement ».

Pour qui est étranger, exclu, déclassé ou simplement rural, l'expérience du passage n'est pas aussi facile. Il y a des portes fermées. Il y a des conditions inacceptables, comme de devoir laisser son identité au vestiaire, ou contradictoires, comme d'apprendre à s'adapter ailleurs alors qu'on veut vivre dans son village. Il y a des sens obligatoires, comme les cours d'alphabétisation pour être admissible au revenu minimum garanti...

L'espace idéologique de l'alphabétisation est particulièrement connoté de positivisme généreux et de progressisme rédempteur. Il est maintenant couramment fréquenté par le libéralisme économique, dans la course à la compétence de la main-d'œuvre, à sa mobilité, à son autonomie dans la gestion des environnements informatisés. Il est fréquenté par les services publics d'aide sociale qui cherchent à rentabiliser le fardeau croissant que représente la population inactive. Il est aussi activé par les réseaux publics et associatifs de la formation permanente qui doivent entretenir leur marché.

Cet espace idéologique est régulièrement secoué par des discours alarmistes sur la montée de l'analphabétisme, avec ses conséquences néfastes pour le niveau de la culture et de la langue nationale, la santé, la moralité et la sécurité publique (problème caractéristique de l'Amérique du Nord). Il est encore fréquenté par les organisations gouvernementales qui cherchent à « optimiser » les communications avec la population au moyen d'une « langue facile », et par des entreprises privées qui veulent mieux vendre leurs services ou réduire leurs pertes...

Tout cela pour montrer combien occupé est ce marché de l'alphabétisation, par ailleurs unifié par le consensus de l'opinion publique sur l'importance du phénomène de l'analphabétisme, ses dangers, sur le besoin d'alphabétisation et l'impératif d'une compétence minimale pour tous. On est rapidement passé de revendications marginales pour le droit à l'alphabétisation (pour les immigrants, le quart-monde...) à une volonté massive d'enrayer l'analphabétisme : du droit de minorités à l'obligation d'une formation de base pour tous[18].

D'où notre réticence à nous placer en toute positivité dans ces dispositifs de communication de masse et notre volonté de nous déplacer vers des

actions autonomes, aux objectifs définis par des collectivités locales. D'où aussi notre perspective globale dans l'action culturelle locale, différente des activités de formation sectorielles qui s'adressent à des publics ciblés indépendamment des cultures locales-régionales.

LA RECHERCHE-ACTION

Nous concevons nos activités de recherche sur l'alphabétisation comme partie intégrante du processus d'alphabétisation et d'action culturelle. Et nous concevons aussi ces pratiques de recherche comme des actions d'éducation permanente. Cet ensemble d'activités et d'événements auxquels participent un grand nombre d'individus et d'organismes est de trois ordres : recherche avec fonction de savoir ; action avec fonction de changement social, et éducation avec fonction d'initiation à de nouvelles relations. Ces fonctions ne sont pas séparées, mais complémentaires et intégrées.

C'est pourquoi nous parlons de **stratégies** d'alphabétisation, plutôt que de méthodologie comme dans l'espace séparé de la science : une approche pragmatique de recherche-action en terrain réel, dont le but, comme sur le champ de bataille, est de gagner. Penser, réfléchir et organiser l'action culturelle en interaction avec les partenaires qui se trouvent sur le terrain, en essayant de tenir compte de tous les paramètres, en jouant de science comme de politique, d'intuition et d'art. Les stratégies sont à réinventer et à renégocier dans chaque nouveau contexte. Le jeu n'est jamais le même, au contraire du tournoi médiéval, régi par des règles fixes, ou de l'éducation traditionnelle qui consiste à contrôler le plus grand nombre de paramètres pour pouvoir appliquer une méthode qui varie relativement peu.

La recherche intervient dans l'action locale comme **une autre pratique** de communication et de rétroaction : par l'écriture, des séminaires, des publications, des interactions à distance. Elle consiste à expliciter des pratiques d'action locale, à les réfléchir, les comparer, à les communiquer, à créer un réseau d'échanges et de solidarité, à faire connaître et faire valoir à l'extérieur de ce réseau des savoirs, des expériences, des projets, des revendications qui manquent de légitimité et dont l'expression est le plus souvent maintenue sur le mode mineur.

L'action d'écrire sur son expérience est de préférence menée par la personne ou le collectif qui l'a conçue et qui l'a vécue. La démarche de recherche prend place dans le calendrier général de l'action culturelle. Si les tâches d'historiographie, d'analyse, d'évaluation, de rétroaction sont confiées à quelqu'un de l'extérieur, un « spécialiste de la recherche », la fonction d'écriture aura à s'intégrer à l'action communautaire et à s'ouvrir à la **participation** des autres acteurs.

La construction d'un savoir à réinvestir dans l'action quotidienne procède du **dialogue**, et non pas de l'isolement scientifique ni de l'enseigne-

ment « bancaire ». Notre parti pris initial est de croire que la science de l'action est partagée par les praticiens locaux, qu'elle est d'abord un savoir-faire expérimental, en train, et que le travail d'éducation consiste à expliciter ce savoir pour pouvoir le transmettre, le réfléchir, le critiquer, le modifier s'il y a lieu, sur le mode de l'**échange démocratique**. Par *éducation populaire*, nous entendons cette pratique « maïeutique » du dialogue, à ceci près que le rôle du philosophe « accoucheur » n'est pas ici dévolu à un sage ou à un spécialiste de l'extérieur mais qu'il est partagé et construit en collectif.

D'où l'importance accordée aux associations volontaires, aux partenariats hétérogènes, qui supposent souvent des changements substantiels dans les modes de pensée, de relations, d'administration. Par exemple les universitaires qui revendiquent la reconnaissance de leur compétence et le leadership dans les activités de recherche pour s'approprier les bénéfices d'un travail souvent collectif. Dans la recherche-action et les pratiques d'éducation populaire telles qu'elles sont envisagées ici, rôles et statuts acquis sont à renégocier pour pouvoir s'adapter à l'éthique, aux besoins sociaux ainsi qu'aux buts de l'association. Plutôt que la compétence reconnue et l'obéissance à la déontologie d'une « discipline » et d'une association professionnelle, ce sont la multidisciplinarité, la pluralité des écritures, des positions, des expériences qui sont recherchées. Ce qu'ont en commun les partenaires, ce sont des problèmes vécus dans une même collectivité ou dans des régions comparables, et la recherche de solutions au moyen de l'élaboration de stratégies d'action efficaces.

Nous avons dit que ce processus de recherche-action culturelle s'incarne dans les collectivités et qu'il suppose l'association volontaire. Nous avons dit que cette action de recherche n'est possible qu'avec la participation de gens qui ont une connaissance pratique de l'action culturelle locale ; que l'éducation permanente procède de l'action en situation, de l'interaction (dialogue) entre partenaires divers qui cherchent une solution à des problèmes communs. Il résulte de cela la production d'un « capital culturel » commun qu'on peut encore nommer « alphabétisation », un processus de développement culturel collectif où l'essentiel n'est pas mesuré à la compétence instrumentale de chacun, mais bien à la participation que ce développement entraîne ainsi qu'aux résultats atteints : l'amélioration des conditions de vie locale.

C'est bien là l'objectif premier de la recherche-action, menée à une échelle internationale pour renforcer les réseaux de solidarité et universaliser les enquêtes, quêtes et conquêtes locales.

LE RURAL

Pour conclure cet essai sur les orientations de la présente recherche et sur la délimitation de son objet, il reste à préciser ce que nous entendons par « rural », et pourquoi nous voulons consacrer tout ce travail au milieu rural.

La construction conceptuelle

En général, le milieu rural est vu comme un amalgame d'images bucoliques sur fond de crise économique, de projets de conservation et de désastres écologiques, lieu idyllique de vacances par opposition au milieu urbain ; cultures et langues régionales menacées par la culture de masse, vieillissement des populations, « désertification culturelle »... Le vieux cliché de l'analphabétisme du monde paysan resurgit invariablement.

Avançant dans la recherche sur les expériences antérieures d'alphabétisation en milieu rural[19], je découvrais presque invariablement le milieu rural comme lieu de problèmes à l'application des programmes d'alphabétisation. D'une part les enquêtes démontraient une sous-scolarisation ainsi que des pratiques de lecture très limitées (sauf pour les quotidiens régionaux ou locaux)[20], d'autre part il s'avérait difficile et coûteux d'étendre des services culturels et de formation en milieu rural. Le milieu rural était **un obstacle** à l'extension des services d'éducation de base, par conséquent aussi un lieu d'expérimentation de services mieux adaptés. Mais on demeurait dans une programmation éducative, donc dans une problématique d'offre de service spécialisé, « importé », pour lequel il s'agissait de trouver les modalités d'applications locales.

L'étape suivante a été ma participation à une conférence *L'alphabétisation en milieu rural*[21], dont je retiens les principaux points suivants :

- le rural étant **multiculturel**, les questions d'alphabétisation se multiplient : préservation des langues et des cultures minoritaires, développement culturel autonome, revendication de droits, solidarité, entraide interculturelle... ;
- l'alphabétisation est intégrée au **développement communautaire**, par la participation démocratique et l'engagement dans les actions prioritaires de développement local (approche globale ou « holistique ») ;
- les technologies appropriées à l'action culturelle locale et aux communications internationales doivent être développées ;
- il est essentiel de consolider un réseau d'alphabétisation rurale, de le faire reconnaître, de le doter de moyens d'action efficaces.

D'une part l'alphabétisation et le rural éclataient en tant qu'entités spécifiques. Une approche dite globale des diverses questions locales recréait une certaine unité dans les actions de développement rural. Par ailleurs, alphabétisation et milieu rural se recollaient (au moins idéologiquement) dans la volonté de constitution d'un mouvement quasi corporatiste d'alphabétisation rurale, dont les technologies faisaient partie de la panoplie.

Cette conférence a marqué ma lecture du rural par les concepts de multi et d'interculturel, de développement communautaire local et d'approche holistique des questions d'alphabétisation dissociées des systèmes d'éducation. Elle a confirmé la nécessité d'écarter toute vision sectaire et corporatiste de l'« alpha » pour concevoir le développement local (ou la résistance au sous-développement) en termes **d'action culturelle-interculturelle**[22], celle-ci incluant évidemment les actions d'éducation populaire. Les questions d'**identité** à retrouver, à exprimer, à créer, à partager sont fondamentales dans les entreprises de production ou d'animation culturelles en milieu rural.

Puis à la lecture d'une documentation internationale diversifiée, le concept de **sociétés périphériques** s'est imposé, parce qu'il permet de penser globalement les questions du rural dans leurs relations avec les centres (de décision, de production, de diffusion, d'attraction...), comme des faits de **communication** et d'**échanges** qui rendent aussi compte, pour une bonne partie, des questions d'alphabétisation.

La position périphérique dans l'espace géographique et aussi économique, sociopolitique, démographique et culturel, a l'avantage d'aider à comprendre le milieu rural avant tout dans un système de relations et d'empêcher que les notions non moins importantes de **local**, de **territoire** et d'**identité** ne soient fétichisées. Celles-ci deviennent des différences relatives, des subjectivités, des faits mouvants de culture, des formations idéologiques au lieu de s'agglomérer en entités essentielles.

Notre compréhension des faits d'alphabétisme en milieu rural est intimement liée à ce concept de sociétés périphériques. Les collectivités rurales sont à la limite des processus de communication, menacées d'exclusion. On y investit peu ou plus du tout. Des communautés, autosuffisantes il n'y a pas si longtemps, sont devenues des sociétés assistées et dépendantes, même dans les affaires religieuses : églises désaffectées, messes télévisées, fêtes religieuses célébrées dans les villes plutôt que dans les villages, sectes messianiques qui procèdent par désinformation et désalphabétisation...(Il serait utile de recueillir des monographies sur ces actions culturelles désalphabétisantes ou occultes qui consacrent le destin funeste de nombreuses collectivités rurales.)

Certaines populations rurales résistent cependant à la dépendance par le renforcement des organisations locales et régionales, par l'utilisation des subventions pour des investissements, par des politiques volontaristes de reconversion industrielle, d'attraction culturelle ou touristique, etc. Des associations, parfois avec l'aide des États et du secteur privé, ont pour vocation la réinsertion et le développement des populations rurales[23]. Un grand nombre d'initiatives culturelles ont pour objectif de créer de nouveaux réseaux d'échanges à partir des périphéries, d'y installer de petites entreprises de production culturelle. Un mouvement important, rassemblé sous la bannière écologique, contribue à recréer des espaces viables, et même attirants dans

des régions il n'y a pas si longtemps condamnées. Le phénomène est bien décrit dans cet extrait d'un ouvrage publié à la suite de la tenue au Québec, en 1991, des États généraux du monde rural.

> « Sous-jacente aux mouvement de coalition et de solidarité en milieu rural, il y a la lente gestation d'un esprit novateur pour contrer les forces de marginalisation, d'exclusion et d'extinction.
> Après avoir été déserté durant plus d'un siècle au profit de l'industrialisation et de l'urbanisation, le milieu rural est appelé à jouer un rôle de terre d'accueil pour le développement d'une société postindustrielle, voire postéconomique[24]. »

Il faudrait encore aborder la question rurale par l'histoire géopolitique pour mieux différencier les régions périphériques, ce que tenteront de faire les textes qui suivent.

Le rural, pourquoi ?

Notre première motivation est **heuristique**. Notre volonté était de traiter les faits d'alphabétisation dans le contexte social et dans l'environnement physique-technique, d'après le concept (emprunté à J. Goody) de rapport de communication. Le cadre rural semblait propice à une telle approche puisque par hypothèse les facteurs de distance, d'isolement, de sous-équipement sont déterminants ; les conjonctures de crise et de changement social radical justifiaient également l'intérêt porté aux actions culturelles et d'éducation, puisque celles-ci devaient avoir pour fonction de mieux représenter l'histoire présente et d'inventer, au moins dans l'imaginaire, dans les faits de parole, des solutions collectives à ces états anomiques.

Le milieu rural semblait aussi particulièrement approprié à l'étude des stratégies communautaires d'alphabétisation, d'après les concepts d'approche globale ou holistique, ou encore de développement local intégré. Le village, la paroisse, la collectivité locale ont des histoires relativement autonomes qui justifient l'a priori de globalité du territoire local. L'enjeu était de découvrir le territoire local dans l'expérimentation de nouvelles relations et dans l'expression de nouveaux messages pour mener autrement la vie locale, avec plus d'autonomie, de participation et d'efficacité.

Notre seconde motivation cherche à découvrir dans le milieu rural un espace possible : sa dimension **utopique**. Les projets d'action culturelle-alphabétisation-éducation populaire, pour risquer d'inventer du sens neuf, d'emprunter des passages vierges[25], de créer du nouveau avec de l'usagé, doivent passer du territoire réel à celui du désir. Du temps mythique au temps imaginaire, ne serait-ce que pour représenter plus dramatiquement la désolation présente de maintes populations moribondes[26]. Pour désirer chercher avec une nouvelle ardeur, avec les diverses collaborations et médiations indis-

pensables une alternative globalisante à l'exil, au gaspillage programmé, au désespoir, au nihilisme anthropocentrique comme aux solutions nostalgiques de restauration des valeurs et splendeurs originelles[27].

Le monde rural peut offrir de meilleures conditions de vie, d'habitat, de travail créateur pour la postmodernité, du fait même de son isolement à la périphérie des grands mouvements et du bruit. Mais il doit être recréé. On ne peut pas seulement chercher à réanimer la campagne ni prétendre pouvoir la ressusciter. Les anciennes identités auront à composer avec les idées, les choses et les humains nouveaux-venus pour inventer les nouveaux territoires, combien plus fluides et adaptables que les anciens, morts en partie de leur fermeture...

Ce travail de changement radical de l'ordre ancien, qui suppose un changement des fondations, un changement des organisations sociales, un changement dans les structures de pouvoir et surtout une métamorphose mentale (qui se fera à l'aide des technologies bien sûr et génératrice d'une nouvelle pédagogie) peut être conçu comme l'action même de l'alphabétisation que nous identifions volontairement à notre époque avec l'action culturelle-interculturelle locale. Cette vision de l'alphabétisation n'est pas « fonctionnelle » mais impérativement **imaginaire**.

Notre troisième motivation, qui est de chercher d'autres pratiques actuelles d'alphabétisation en milieu rural, est de nature **morale**. Jadis on aurait dit « progressiste » ou « socialiste » ou encore politique. On peut choisir de mener la recherche en question du côté des gagnants. On parlera alors d'alphabétisation technologique, d'alphabétisation culturelle au patrimoine national ou encore de rattrapage scolaire, de formation qualifiante, de normalisation, d'intégration des minorités, etc. C'est le discours des organismes publics et des promoteurs des campagnes massives d'alphabétisation.

> « De tous les règnes vivants, quel animal est aujourd'hui plus dangereux, pour l'exemple de ses semblables et le monde global, que le mâle adulte arrogant qui a réussi, comme on dit, dans la vie compétitive ? On voit passer parfois cette terrifiante bête, mallette à la main, dans les aéroports. »

Nous choisissons de conduire notre recherche-action en terrains périphériques parce qu'ils sont perçus comme des « obstacles » à la normalisation culturelle, qu'ils présentent des « taux inquiétants d'illettrisme » autant que de non-emploi, qu'ils sont peuplés parfois en majorité d'une « clientèle » permanente de l'aide sociale, qu'ils attirent de plus en plus leurs semblables exclus des villes du fait d'irréversibles « mutations structurelles », ainsi que leurs semblables du Sud, il n'y a pas si longtemps majoritairement paysans.

> « Certes, les questions désormais non seulement les plus urgentes mais aussi philosophiquement essentielles sont.

quelle langue parlent les plus misérables ? Comment les plus faibles vont-ils se sauver d'une mort certaine ?
Quand je parle des plus faibles, je dis aussi la faiblesse intellectuelle : comment se fait-il que le temps de la science triomphante, des techniques souveraines, des vérités géomédiatiquement communiquées puisse laisser se dégrader à ce point l'instruction, s'effondrer les cultures, laisser croître aussi fortement l'ignorance et le monde des illettrés ?
Réapparaît donc, en grand, le problème du mal ... »

Michel Serres[28]

Aux périphéries s'impose la recherche de solutions aux questions les plus vitales mais se rencontrent aussi les chercheurs hybrides en quête d'un « local » qui n'existe plus, mais que leurs langues et savoirs différents auront impérativement à inventer. C'est l'enjeu de notre recherche-action dans le tiers-monde des pays du Nord, où les passages ne pourront s'opérer que sous le signe de la résistance, de la solidarité, de l'imagination et de la créativité.

NOTES

1. *Le Monde des Débats*, N° 2, novembre 1992.

2. *L'alphabétisation en milieu rural* — Actes de la conférence internationale, Ottawa, 10-13 mai 1991. Alpha-Consultants, Toronto, 1992.

3. HAUTECŒUR, Jean-Paul. « L'analphabétisme : Quel sens ? Quelles actions ? Quels résultats ? », *Alpha 92*, ministère de l'Éducation/Institut de l'Unesco pour l'éducation, Québec/Hambourg, 1992.

4. VÉLIS, Jean-Pierre. *La France illettrée*, Paris, Seuil, 1988.

5. GOODY, Jack. *La raison graphique*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1979 (traduit de l'anglais).

   HOGGART, Richard. *La culture du pauvre*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1970 (traduit de l'anglais).

6. BERTOLA, Marc et Patricia PARDEL. « Les Indiens d'Équateur prennent la voie des ondes », *Le Monde diplomatique*, novembre 1992.

7. CARRASCO Joaquín García et Javier VALBUENA. « Functional Literacy Programs : Intervention in the School and the Community », *Illiteracy in the European Community*, De Lier, Academisch Bocken Centrum, 1992.

8. BIRZEA, Cezar. « Literacy and Development in Eastern European Countries : the Case of Romania », *International Conference : Attaining Functional Literacy*, Tilburg University, 10-12 octobre 1991.

9. BOURDIEU, Pierre. *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard, 1982.

10. WAGNER, Serge. *Analphabétisme de minorité et alphabétisation d'affirmation nationale*, ministère de l'Éducation, Toronto, 1990.

11. BIHR, Alain. « Le mirage des politiques de développement local » ; CARRAUD, Michel. « Décentralisation du pouvoir sans contrôle des citoyens », *Le Monde diplomatique*, Novembre 1992.

12. CIRAT. « Charte pour un projet associatif », *Alpha 92*, *op. cit.*

13. BIRZEA, César, op. cit. Voir aussi KUNST-GNAMUS Olga. « Literacy at the Threshold of the 21st Century », *Literacy and Basic Education in Europe on the Eve of the 21st Century* , Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1992.

14. Aux États-Unis, des municipalités rurales en faillite sont obligées d'arrêter le transport scolaire plusieurs mois par an. Au Québec, les habitants du village de Saint-Clément dans la région du Bas Saint-Laurent ont résisté pendant 60 jours à la fermeture du bureau de poste, jusqu'à ce qu'une injonction les oblige à cesser leurs manifestations.

15. Une participante d'un groupe de théâtre interculturel témoigne ainsi de son expérience en France : « Je suis capable maintenant de parler, j'arrive à dialoguer ; avant je partais dans tous les sens, j'ai acquis une maîtrise, une distance… Au delà de l'insertion profes-

sionnelle, on retrouve une dignité, en faisant enfin quelque chose sans retomber en échec, en abandonnant la souffrance ou la révolte agitée du départ. » BELLET, Alain. « La riposte des exclus », *Le Monde diplomatique*, décembre 1991.

16. FERDMAN Bernardo. « Literacy and Cultural Identity », *Harvard Educational Review*, Vol. 60, n° 2, 1990.

17. SERRES, Michel. *Éclaircissements — Entretiens avec Bruno Latour*, Paris, François Bourin, 1992.

18. *The Future of Literacy and the Literacy of the Future*, Report of the Seminar on Adult Literacy in Industrialized Countries, Institut de l'Unesco pour l'éducation, Hambourg, 4-7 décembre 1991. (Dossiers IUE, n° 9, 1992).

19. En particulier diverses expériences britanniques qui ont fait l'objet de rapports par ALBSU : *Mendip project*, *Dorset Adult Literacy and Numeracy Scheme*, *Adult Education in Powys*, *Somerset Report*… Voici par exemple la conclusion du rapport Powys : « The provision of an effective basic education service to adults in rural areas present considerable difficulties and the experience of the special development project in Powys would suggest that there is no one method to overcome the difficulties. However, by **a considerable investment of time and resources** ; adopting a variety of approaches ; establishing personal contracts and developing an accessible support system, it is possible to provide an effective provision » (p. 40). *Adult Basic Education in Powys*, ALBSU, Kingsbourne House, 229-231, High Holborn, London WC1V7DA, U.K., 1985.

20. *Les pratiques culturelles individuelles et collectives en milieu rural*, Fédération nationale des associations familiales rurales, Paris, 1989 ;

POMPOUGNAC, Jean-Claude. *La lecture en milieu rural*, Bibliothèque publique d'information, Centre Georges Pompidou, Paris, 1992.

21. *L'alphabétisation en milieu rural* — Actes de la conférence internationale, Ottawa, 10-13 mai 1991. Alpha Consultants, Toronto, 1992.

22. « La prise en compte de la dimension culturelle devient déterminante dans les politiques d'insertion et de développement en milieu rural … Les Missions locales rurales participent à ce mouvement général de différentes façons : — en favorisant l'expression des publics en difficulté … — par le soutien à des radios locales ou la création de journaux, ou en organisant une véritable consultation formelle des jeunes ». *Solidarité et développement rural*, Union nationale des missions locales rurales, 71, rue Saint-Dominique, 75007 Paris, France, 1991.

23. Par exemple en France, la Fédération nationale des foyers ruraux ; en Espagne, Cartas ; au Québec, Solidarité rurale, etc.

24. VACHON, Bernard. *Le Québec rural dans tous ses états*, sous la direction de B. Vachon, Boréal, Montréal, 1991 (introduction p. 14).

25. La Fédération des foyers ruraux du Vaucluse en France a monté, avec la collaboration d'enfants d'immigrants de plusieurs villages, une pièce de théâtre sur le thème vécu du passage des frontières. *Passages — Sudi en Laberon*, Fédération des foyers ruraux du Vaucluse, BP 15, 84140, Mont Favet, Cedex, France, 1992.

26. PERRIER, Olivier, auteur dramatique et animateur de théâtre populaire dans un village du centre de la France, décrit ainsi son travail à Hérisson : « *Si on voulait penser un avenir à Hérisson, ce serait de proposer un grand cimetière national, parce qu'il y a de l'espace pour ça ; on peut faire un très beau cimetière romantique, facile d'accès par l'autoroute, mieux que le Père Lachaise ! En plus, ça donnerait du travail à tous les chômeurs du canton : pour la fabrication des cercueils, l'entretien ... On pourrait même développer une esthétique autour de la mort. La seule boîte qui marche à Hérisson actuellement, c'est l'hospice ... Il s'agit de réfléchir à la meilleure façon de vivre le deuil, et de parvenir à en faire un objet de vie* ». « Scène de deuil — Entretien avec Olivier Perrier », *Le Monde des débats*, Novembre 1992.

27. Felix Gattari nomme une telle recherche *écosophie*. « *Le danger peut exercer un véritable pouvoir de fascination ... Il convient de mettre l'accent avant tout sur la recomposition d'une concertation collective capable de déboucher sur des pratiques novatrices. Sans changement des mentalités, sans entrer dans une ère postmédiatique, il n'y aura pas de prise durable sur l'environnement. Mais sans modification de l'environnement matériel et social, il n'y aura pas de changement des mentalités. On se trouve ici en présence d'un cercle qui m'amène à postuler la nécessité de fonder une écosophie (avec référence à l'éthique de responsabilité de Serge Jonas, note de J.-P.H.) articulant l'écologie environnementale à l'écologie sociale et à l'écologie mentale* ». « Pour une refondation des pratiques sociales », *Le Monde diplomatique*, octobre 1992.

28. SERRES, Michel, *Éclaircissements*, *op. cit.*, pp. 273).

LE MILIEU RURAL ESPAGNOL

Partially the Mexico
Cáritas Española
Madrid

1. L'ESPAGNE RURALE

Le milieu rural espagnol est composé d'une diversité de régions et de villages où les ressources, le climat et les paysages influent sur le mode de vie des habitants.

Il est bien évident que les hommes et les femmes de la montagne n'ont pas le même mode de vie et ne vivent pas dans les mêmes conditions socio-culturelles que les gens de la plaine, de même que les habitants de la Galice ne vivent pas dans les mêmes conditions que les habitants de l'Andalousie ou de l'Estrémadure.

En dépit de cette diversité, les noyaux ruraux vivent tous dans les régions de l'exclusion. Le rural est défini par opposition à l'urbain, comme quelque chose de différent, de marginal. Selon l'Institut national de la statistique, les régions rurales sont, sur le plan de la population, « les agglomérations de moins de 2 000 habitants, qui représentent pour toute l'Espagne 3 151 149 habitants ».

Changements intervenus dans le secteur agricole

Des siècles durant, l'agriculture a constitué la principale source d'emploi et de revenus du milieu rural. Mais la situation a changé et si l'agriculture continue de représenter aujourd'hui un élément essentiel, elle n'est plus la seule.

L'agriculture est passée, en ce qui concerne l'emploi, de 17,8 p. 100 en 1980 à 10,2 p. 100 en 1991, et son importance devrait continuer de décroître. C'est dire que le chômage touche d'une manière alarmante les populations rurales, étant donné que la plupart des agriculteurs espagnols ne sont pas en mesure de faire face aux politiques compétitives établies par la Politique agricole commune (PAC).

La fermeture d'un grand nombre d'exploitations de petite taille et les retraites anticipées proposées aux agriculteurs de plus de 55 ans condamnent de vastes régions rurales à vivre de subventions, avec les conséquences qui s'en suivent sur le plan économique et social.

La faible qualification professionnelle des habitants des milieux ruraux les empêche d'avoir accès facilement au marché du travail et les place dans une situation d'infériorité par rapport aux populations des agglomérations urbaines ou semi-urbaines, où les possibilités en matière d'éducation et de formation professionnelle sont plus grandes.

La perte d'importance relative de l'agriculture a modifié les économies rurales. Le secteur agricole connaît à l'heure actuelle une restructuration profonde, qui vise à frayer la voie à d'autres activités économiques (pluriactivités, diversification des productions, etc.).

Des changements variables selon les régions

— *Les régions rurales proches des agglomérations urbaines et possédant des activités industrielles et des services* : ces régions pratiquent une économie mixte (régions horticoles et fruitières de l'Espagne méridionale et de la vallée de l'Ebre, une partie de la Corniche cantabrique, etc.). L'agriculture y a connu une modernisation et une intensification importantes au détriment souvent de l'environnement. Il existe une diversification de l'économie rurale.

— *Les* régions à caractère rural possédant des agglomérations de taille moyenne et caractérisées par une faible présence d'activités et de services : prédominance de la grande exploitation où l'on pratique une agriculture extensive et à forte concentration de travailleurs journaliers et saisonniers (l'Andalousie et l'Estrémadure).

— *Les régions où prédominent les exploitations agricoles familiales*, appartenant à des *petits et moyens propriétaires* (tout l'intérieur de la Péninsule, les cultures sèches de la vallée de l'Ebre et l'Estrémadure) : dans ces régions, on assiste à un exode massif vers la ville. Face aux blocages structurels, les jeunes quittent les villages, ce qui accélère le vieillissement de la population ainsi que la diminution et la détérioration des services.

— *Les régions de sierra, de montagne*, dans lesquelles le déclin rural et le dépeuplement sont très manifestes.

Il convient de signaler ici un problème qui touche l'ensemble des régions rurales de notre pays, le *retard structurel du secteur agricole* et le *faible niveau d'instruction et de qualification professionnelle* de sa population. La reconversion n'est pas le seul fait du secteur agricole ; elle touche également les domaines de l'éducation, de la santé, des services sociaux, etc.

Le détachement entre les domaines rural et agricole s'accentue. Le rural, le territoire, l'espace géographique et ses habitants prennent davantage d'importance. Le milieu rural est aujourd'hui considéré comme un espace

social, comme un lieu propice aux loisirs, et non plus seulement comme fournisseur de produits agricoles. Cette conception nouvelle nous amène à envisager de nouveaux modes de vie et de travail qui font appel à toutes les potentialités existantes et permettent d'exploiter la totalité des ressources dont disposent les milieux afin d'atteindre une meilleure qualité de vie.

2. LES MESURES COMPENSATOIRES VIS-À-VIS DES NOUVELLES POLITIQUES

La Communauté économique européenne (CEE), divers pays, les communautés autonomes et les conseils municipaux ont mis en place toute une série de mesures d'aide visant à contrer les effets négatifs de la reconversion de l'économie.

On a accordé une importance plus grande au financement conjoint des infrastructures, à partir des fonds structurels, qu'à la cohésion économique, et les actions sectorielles prévues se caractérisent par un contenu économique plutôt que social. Il existe une différence considérable entre le rôle des fonds structurels et celui des programmes concrets comme Leader et Habitat.

Le programme Leader (liens entre les activités de développement de l'économie rurale) s'est fixé les objectifs suivants :

- « la création d'un réseau de groupes d'action sociale en faveur du développement rural, utilisant les technologies de l'information et de la communication, et disposant d'une marge d'évaluation importante afin de rendre possible la gestion déléguée des subventions globales » ;

- « la mise en œuvre de solutions innovatrices susceptibles de servir de modèle à l'ensemble des régions rurales par l'établissement d'un niveau d'intégration optimal entre les différentes mesures sectorielles ».

Le programme Habitat a été établi par la CEE en vue de subventionner les régions qui soumettent des projets concrets visant la conservation des espèces autochtones. Les régions sélectionnées pour le programme Leader peuvent être admissibles au programme Habitat, en fonction des ressources naturelles qu'elles recèlent.

Des mesures d'accompagnement ont été proposées par la CEE en ce qui a trait à la Politique agricole commune. Leur mise en application et leurs résultats seront fonction, dans une grande mesure, de la politique que le Gouvernement adoptera à leur égard. Ces mesures d'accompagnement risquent de modifier la conception du milieu rural et le mode de vie des populations. Le milieu rural n'est pas seulement agricole, mais l'agriculture doit demeurer une de ses composantes.

Le contenu productiviste de la PAC a été élargi et comprend aujourd'hui la défense et la protection de l'environnement, le reboisement des terres agricoles et les retraites anticipées. Ces trois 'ignes d'action sont importantes à la fois pour le milieu rural et pour l'ensemble de la société. Il s'agit d'harmoniser la politique des prix et des marchés, la politique environnementale et l'amélioration de la compétitivité des exploitations agricoles de petite et de moyenne taille. Il s'agit également de renforcer l'équilibre des marchés par la stabilité des revenus des agriculteurs, tout en veillant à la préservation de l'environnement.

Ces fonds et ces subventions visent à contrer les effets sociaux de la reconversion de l'économie, notamment dans les régions et auprès des groupes les plus touchés par l'exclusion.

Étant donné la situation sociale que connaît le Sud du pays (l'Andalousie et l'Estrémadure), l'ancien Emploi communautaire a fait l'objet d'une reconversion fondée sur le Plan d'emploi rural (PER). Ce nouveau système repose sur trois points :

— une allocation de chômage équivalant à 75 p. 100 du salaire minimum interprofessionnel, versée pendant une durée de 180 jours par an, pour les travailleurs cotisant au régime spécial agricole au minimum pour 60 journées de travail ;

— le PER, destiné à canaliser les investissements publics susceptibles de créer de l'emploi en milieu rural ;

— un plan de formation professionnelle adapté au milieu rural.

Le PER oriente maintenant tous ses efforts vers l'obtention de fonds publics. Ce plan est devenu un atout essentiel pour assurer la stabilité du revenu. Les travailleurs se tournent donc vers le Conseil municipal (l'employeur). Mais l'aide qu'ils reçoivent ne s'avérant pas suffisante, ils doivent travailler au noir ou se contenter de revenus irréguliers (revenu agricole, allocations de chômage) afin d'assurer leur subsistance.

Cette situation a entraîné un changement dans le discours des syndicats agricoles :

« De la lutte pour la terre à l'obtention et la négociation du PER. »

« De la réforme agraire à l'amélioration d'un certain nombre de propriétés. »

Les leaders de la revendication deviennent les gestionnaires d'associations ou de coopératives. De même, dans le cas de l'agriculture familiale, le syndicat agricole s'efforce de maintenir un certain niveau de productivité par le moyen des prix garantis et par l'obtention de fonds publics destinés à

assurer un certain revenu. La lutte se produit également dans le domaine agro-industriel, qui est en passe de devenir le secteur de pointe au pays et qui est marqué par la présence de plus en plus importante de multinationales et de capital étranger.

En résumé, le syndicalisme doit faire face au passage :

— d'une politique des prix à une politique des structures ;

— d'une politique de garantie des prix des produits à une politique de défense de la région et de promotion de ses possibilités ;

— d'une vision sectorielle à une vision d'ensemble ;

— d'une perspective de Communautés autonomes à celle d'un État à coordinations européennes et internationales,

— à une formation dans divers domaines liés à l'environnement et créateurs d'emplois.

3. L'ACTION GLOBALE

La plupart des interventions visent à contrecarrer les effets sociaux de la reconversion. Ces interventions trouvent appui auprès d'un certain nombre d'organismes.

A) Les ministères

Le ministère de l'Agriculture, de la Pêche et de l'Alimentation

Ce ministère assure, par l'intermédiaire de ses différents organismes, une politique d'aide et d'encouragement à la production qui fait appel aux principes associatifs : développement des communautés rurales, conseil, promotion. Il octroie de l'aide financière à des projets locaux :

— le plan d'encouragement aux associations des jeunes et à l'emploi rural ;

— les plans d'aménagement du développement intégral dans les régions de montagne ;

— l'action commune agraire dans les régions défavorisées ;

— les Contrées d'aménagement du territoire.

Le ministère du Travail et de la Sécurité sociale

Les programmes qui relèvent de ce ministère sont :

— les initiatives locales pour l'emploi ;

— la formation et le recrutement d'agents de développement local ;

— le financement des Écoles ateliers, des Maisons de métiers : soutien aux métiers traditionnels en rapport avec des projets utiles pour l'environnement ;

— le plan national de formation professionnelle.

Le ministère des Affaires sociales, par l'entremise des services sociaux de base, met en place :

— des centres d'information sur les services et sur les ressources ;

— un service d'aide à domicile, fondée sur la solidarité qui est caractéristique du milieu rural ;

— des équipements susceptibles de répondre aux besoins sociaux ;

— des centres de services sociaux à caractère général et particulier (résidences, insertion, relations sociales) ;

— de l'aide et des subventions à des organismes communautaires en difficulté.

Le ministère de l'Éducation et de la Science a initié :

— un plan d'éducation et de développement communautaire, d'éducation permanente (éducation non traditionnelle) ;

— le préscolaire à la maison par l'entremise de l'éducation compensatoire ;

— diverses expériences au cours de l'année scolaire 1985-1986, dans 44 écoles rurales de provinces et de communautés autonomes différentes. À l'heure actuelle, 83 écoles participent au projet « l'École rurale » ;

— un plan d'animation socioculturelle et de développement communautaire dans un certain nombre de régions rurales défavorisées.

Le ministère des Travaux publics et de l'Urbanisme a lancé le plan de réhabilitation de l'habitat rural.

B) Les mouvements sociaux, les organisations de base et l'Église

Les activités des organismes suivants visent à contrer les effets sociaux de ce qu'on appelle la modernité : les collectifs d'action solidaire, l'animation communautaire rurale de l'Estrémadure, les associations syndicales, le mouvement rural chrétien des jeunes et des adultes, la Mission du Sud, Cáritas, les équipes de pastorale rurale des communautés autonomes, les mouvements écologistes et pacifistes, les associations culturelles, les collectifs d'instituteurs de l'École rurale, le mouvement jeunesse.

La mobilisation s'organise parmi les éleveurs et les agriculteurs (de Castille, de Galice, d'Aragon, d'Estrémadure, etc.) pour s'opposer aux quotas dans la production laitière imposés par la CEE :

— les journaliers veulent du travail et pas la charité ;

— on lutte pour l'École rurale et pour une école de qualité dans le milieu rural ;

— la mobilisation s'organise contre l'aménagement en milieu rural de champs de tir, de lieux d'enfouissement nucléaire, de terrains de golf, etc. ;

— on revendique des projets de création d'emplois et d'initiative locale ;

— on organise des soins à domicile, par l'entremise d'associations de femmes, qui assurent aux vieillards une meilleure qualité de vie chez eux ou dans leur milieu de vie immédiat ;

— on crée des projets de formation pour les femmes ;

— on organise des actions de défense du patrimoine et de l'identité régionale ;

— on met en place la plate-forme rurale, un instrument de coordination de l'action menée en milieu rural : action revendicative, solidaire en vue de changer le mode de vie (capitaliste, consommation) et de pouvoir canaliser d'une manière organisée et efficace le potentiel de transformation que recèle le milieu rural.

Des moyens de communication

L'information constitue un moyen régional de liaison ; elle favorise la connaissance, elle assure la préservation de l'identité régionale. À titre d'expériences, on a publié des journaux, des bulletins, des magazines,

produits par des organismes appartenant au milieu rural (des associations culturelles, l'Église, des syndicats) : « Sementera », « Gritos en la Sierra », « El Trigarral », « El Valle », « Mundo Rural », « Militante », « Agricultura Familiar », « Tierra y Libertad », « Semilla ». En définitive, on travaille aujourd'hui pour faire connaître les problèmes qui existent en milieu rural et le potentiel de ces régions.

Les campagnes

Elles portent sur des problèmes concrets et visent à faire prendre conscience de la réalité sociale. L'objectif est de mobiliser la population et l'amener à participer à la solution des problèmes.

Diverses campagnes ont été organisées, qui s'adressaient à tous les groupes de la population rurale :

- *Il y a dans ton village beaucoup à faire… participe !* Car les gens du village possèdent tous les instruments nécessaires pour solutionner leurs problèmes.
- *Pas un enfant sans école en milieu rural. Pour une école de qualité dans chaque village.* Des associations de parents, des collectifs d'instituteurs, des regroupements régionaux, etc., ont participé à cette campagne.
- *Les conditions de vie et de travail des journaliers.* Des rapports, des débats, des revendications, des propositions.
- *Seuls, nous ne pouvons rien ; ensemble, tout est possible.* La campagne visait à encourager la création d'associations, l'action communautaire, etc.

Des réseaux horizontaux fondés sur l'échange d'expériences et sur l'action conjointe

Ces réseaux ont eu l'effet très positif de mieux faire connaître les initiatives locales. Tous connaissent aujourd'hui « Tierra de Campos », « Preescolar na Casa », « Cooperativa El Bosque », « Guayente », « Montaña Palentina », « Sierra Sur », « Valle Alcudia », « Aldeas Montes Norte », « Sierra de Yeste, Nerpio ». C'est le désir d'éviter l'isolement, sous toutes ses formes, qui a été à l'origine de ces expériences.

Les besoins des populations rurales sont à la base des expériences et des initiatives mises sur pied dans les régions les plus touchées par la crise :

— la création d'emploi (notamment pour les jeunes et les femmes) ;

— l'amélioration des infrastructures et des services communautaires afin d'assurer une vie digne à tous ;

— la participation aux affaires qui concernent la collectivité : l'école, le syndicat, le conseil municipal, etc.

Un certain nombre de projets sont prévus actuellement pour répondre à ces besoins en mettant en valeur les ressources humaines et matérielles des régions.

4. LE « COMMENT » DE L'ACTION

Les actions que nous venons de décrire reposent sur l'éducation permanente, elles embrassent l'ensemble des questions qui intéressent les hommes et les femmes, les enfants et les personnes âgées qui vivent en milieu rural. Elles s'inscrivent dans un contexte social donné, dont elles visent justement la transformation.

L'action porte toujours sur des problèmes spécifiques. C'est la prise de conscience de la réalité qui est à l'origine de la démarche éducative.

a) *La situation est examinée* à partir du contexte social, politique et économique passé et présent, pour permettre de trouver des solutions appropriées.

b) *Des espaces éducatifs* sont mis en place en vue de créer une culture sociale :

— promotion de l'activité associative ;

— formation : personnelle (information, expression, développement de l'autonomie), de groupe (coopération, solidarité), professionnelle.

L'éducation enracinée dans l'action et conçue pour l'action : une éducation dont l'objet est la vie, le travail, le conflit social... C'est dans la confrontation des idées que l'on apprend à écouter, à parler, à projeter, à participer.

Mettre en avant les valeurs civiques, la solidarité, la loyauté, etc., qui nous permettent de travailler ensemble :

— à une société réconciliée avec la nature et pacifiste ;

— à une meilleure répartition des richesses ;

— à une éthique de vie ;

— à la liberté et la démocratie.

c) *La participation à la vie de la collectivité est encouragée* : Conseil municipal, école, maisons de santé, festivités, etc.

— On tente de découvrir les raisons pour lesquelles la population participe peu.

— On établit un certain nombre d'objectifs concrets.

— On sensibilise la population à l'importance de participer activement aux affaires de la collectivité.

La solidarité prend la forme dans les groupes primaires d'auto-organisation. Sans organisation, il est difficile de progresser horizontalement, et c'est là que réside l'importance de l'éducation sociale :

— pour la création d'associations ;

— pour le soutien aux groupes communautaires ;

— pour la consolidation des réseaux de services et de coopération.

La *coopération sociale* organisée est propice à la rencontre, au débat, à la planification des tâches, et à leur évaluation. C'est dans ce creuset que naissent de nouveaux projets de coopération sociale, des projets utiles pour la collectivité.

Le regroupement des petites associations, la création d'un esprit de communauté, la coordination des efforts individuels : voilà les tâches essentielles aujourd'hui.

d) *On cherche à mettre en place des espaces économiques* englobant divers secteurs de production et les services qui les soutiennent, par la mise à profit des ressources et des traditions :

— transformer les besoins de la population en des mobilisations et des créations d'emplois,

— cultiver et commercialiser des produits de qualité, et en assurer la transformation sur place,

— encourager les coopératives artisanales de travail associé : argile, bois, tapisserie, etc.

e) La *participation* doit être considérée comme la question essentielle, qui sous-tend toutes les démarches de transformation individuelles et collectives. Une participation du bas vers le haut, de l'intérieur vers l'extérieur qui permette aux personnes :

— de réfléchir, de donner leur avis, d'agir ;

— de potentialiser des relations libératrices ;

— d'agir en toute liberté et de manière autonome ;

— de devenir les acteurs-sujets de leur croissance personnelle de leur épanouissement ;

— de décider elles-mêmes ce qu'elles veulent faire et la manière dont elles veulent le faire ;

— d'analyser les événements, les faits et les situations sur les plans local, régional et national, pour se faire une opinion personnelle...

La *démarche éducative* implique une interrelation :

— des problèmes, des comportements, des valeurs ;

— des structures socio-économiques des groupes et des mouvements sociaux ;

— des conditions et des problèmes sociaux.

Une compréhension de l'action en cours implique une pédagogie déterminée, en raison de quoi le *comment* de l'action s'avère fondamental. Il s'agit donc d'une *pédagogie inductive* :

— non compétitive ;

— fondée sur la solidarité : aide mutuelle, collaboration, engagement dans des tâches communes ;

— active (non directive), où la personne et le groupe sont des *protagonistes*. L'animateur motive, agit comme un catalyseur des idées et des préoccupations, donne une impulsion au processus « avec » et « dans » le groupe lui-même ;

— de recherche commune et d'action participative ;

— non pas fondée sur des idées abstraites et préconçues quant à l'analyse de la réalité : elle va au contraire du simple au plus complexe, du particulier à l'universel.

L'action est en elle-même une méthode éducative. Ce qui a été appréhendé ne peut être vécu qu'après avoir été assimilé par l'expérience personnelle et collective. Voici la démarche à suivre :

— à partir d'un fait précis de la vie, narrer, raconter des événements ayant été vécus par le groupe ;

— les comparer à d'autres événements similaires afin de faire participer le groupe ;

— analyser les causes et les conséquences que ces événements peuvent avoir pour la collectivité, pour les personnes qui les ont vécus ;

— procéder à une évaluation des attitudes sur la question ;

— déterminer les actions et les engagements conséquents à entreprendre, personnellement et collectivement ;

— apporter toute documentation susceptible d'élargir la compréhension de la question abordée.

La démarche *action-réflexion-action* amène à affronter les faits vécus et les activités programmées en termes de dynamisme et d'évaluation continue, moteur d'une nouvelle action transformatrice.

Une autre manière d'agir :

— *examiner* : lecture critique de la réalité allant au-delà de ce qu'on voit ou de ce qu'on dit ;

— *juger* : jugement critique porté sur les faits qui soulèvent des questions, et mettent en jeu des valeurs ;

— *agir* : action déterminée en fonction des faits analysés.

Quelques-unes des techniques les plus utilisées :

— détente, expression verbale, communication interpersonnelle, auto-évaluation et estime de l'autre ;

— par petits groupes : nombre d'idées sur des questions d'intérêt, Philis 616, techniques du fait, débats, entrevues, groupes élargis, etc.

5. L'ÉVALUATION

Il est essentiel de déterminer la durée de l'action à mener et de prévoir des modalités d'évaluation. Il faut voir à faire une évaluation permanente. Il ne s'agit pas d'inventorier simplement ce qui a été fait, mais surtout d'analyser les progrès réalisés et de déterminer ce qu'il conviendrait de modifier.

Une bonne évaluation constitue une base, à partir de laquelle on peut aller de l'avant. Évaluer, c'est inviter à réfléchir sur le chemin qui a été parcouru et sur le chemin qui reste à parcourir.

Toute expérience est vouée à l'échec si elle ne s'inspire pas d'autres expériences.

Il n'est aucun organisme, aucun mouvement social, aucune institution... qui soit en mesure de changer la réalité rurale à lui tout seul. Tous doivent accepter de travailler avec les gens du milieu.

L'une des priorités consiste dans la rupture de l'isolement entre les individus et les groupes qui vivent en milieu rural et dans le dépassement des intérêts corporatistes et de groupe.

L'ensemble des mouvements sociaux se transforme. On assiste à la professionnalisation des actions bénévoles, militantes, revendicatives. On

constate que la sensibilisation et la participation de la population sont plus grandes là où il y a déjà eu de l'action communautaire.

En résumé, il apparaît nécessaire de mettre en œuvre des démarches de coordination réelle, tant horizontalement que verticalement, et de *remplacer la perspective sectorielle par une perspective régionale*, dans laquelle le développement local se ferait à partir d'une planification, d'une réalisation et d'une évaluation conjointes de tous les moyens disponibles : publics, privés, syndicaux et communautaires.

BIBLIOGRAPHIE

ANGAZO, Andrés. *Le présent et l'avenir du monde rural espagnol*, Cáritas Española, Plan d'animation communautaire rurale.

Le développement et l'avenir de la Politique agricole commune (PAC) (Proposition de la Commission des Communautés européennes), Bruxelles, 9 juillet 1991, Strasbourg.

MARCOS, Purificación. *La femme rurale*, Cáritas Española, Plan d'animation communautaire rurale, Madrid, janvier 1992.

« L'avenir du monde rural », *Documentación Social*, n° 87, avril/juin 1992, Revista de Estudios Sociales y Sociología Aplicada, Cáritas Española.

« Méthodes d'intervention sociale ». *Documentación Social*, n° 81, octobre/décembre 1990.

Sur l'action de Cáritas en Espagne et sur ses publications voir :

MÉMOIRE 1991 Cáritas Española.

Catalogue général 1992 des publications de Cáritas Española.

DOUZE ANS D'ANIMATION SOCIOCULTURELLE DANS LA ZONE DE « LAS VILLAS »

Quintín Garciá González
Centre rural d'éducation permanente
« Las Villas », Salamanque, Espagne

1. LE CENTRE RURAL D'ÉDUCATION PERMANENTE « LAS VILLAS »

Le centre rural d'éducation permanente des adultes (CREPA) est une association culturelle non gouvernementale, dont le fonctionnement est assuré par un personnel bénévole vivant dans les villages de la zone et qui a été créée en vue de promouvoir des actions socioculturelles dans la zone de « Las Villas » (Salamanque). Autour du CREPA se sont agglutinés nombre de professionnels : des pédagogues, des instituteurs, des psychologues, des animateurs socioculturels, des prêtres, des éducateurs d'adultes, des médecins, des assistantes sociales, etc. Mais, essentiellement, le CREPA a mobilisé et a été constitué (il l'est toujours) au cours de ces années par un grand nombre de personnes — des travailleurs et des étudiants jeunes, des maîtresses de maison, des agriculteurs, des personnes du troisième âge, des moniteurs de temps libre — qui ont été les véritables gestionnaires des différents programmes menés à terme. Notre conception de l'animation socioculturelle dans le domaine de l'éducation des adultes implique une participation directe des destinataires aux différentes étapes de la démarche socioculturelle : l'analyse de la réalité générale et sectorielle de nos villages, la mise en place d'activités, la conception et la mise en application des mesures envisagées par les différents collectifs, l'évaluation... On a pu compter logiquement sur une équipe d'animateurs consacrés presque exclusivement aux tâches d'organisation.

La CREPA a collaboré étroitement au cours de ces douze années avec un certain nombre de mouvements sociaux, éducatifs et culturels, à l'échelle tant nationale que provinciale (Cáritas, Écoles rurales, associations culturelles de la province, Mouvement rural chrétien, Programme culturel du Conseil général de Salamanque), avec lesquels nous nous sommes accordés pour la défense du monde rural et pour la dignification du milieu rural espagnol. Et nous continuons d'entretenir ces relations, même s'il faut reconnaître que, au cours de ces dernières années, ces mouvement sociaux et culturels en faveur du monde rural sont en train de perdre — que nous perdons — quelque peu de mystique, d'intensité, de zèle, de pouvoir de mobilisation, sans doute comme un reflet de l'appauvrissement général et des perspectives d'avenir difficiles du milieu rural.

Description de la zone

La zone de Las Villas appartient à la province de Salamanque, qui appartient elle-même à la Communauté autonome de Castille-Léon. Elle est située à droite de la route Madrid-Salamanque, à quelque 20-30 km du chef-lieu.

La zone de Las Villas compte dix villages. Quelques-unes de nos activités ont été développées dans les dix villages (l'animation avec des agriculteurs), mais la plupart des programmes n'ont été appliqués que dans six de ces villages : Babilafuente (1 002 habitants), Cordovilla (150 habitants), Moriñigo (153 habitants), Villoria (1 396 habitants), Villoruela (1 081 habitants) Francos (320 habitants).

Pour le nouveau programme, le village de Cordovilla a été remplacé par le village de Francos. La participation de ce dernier apporte une donnée intéressante : il s'agit d'un village qui n'a connu au cours de ces dernières 15-20 années aucune activité culturelle, au moins d'une manière continue. Le taux de réponse plus ou moins grand au programme nous fournira des éléments de comparaison et d'évaluation par rapport au taux de saturation-maturation des autres villages à longue tradition culturelle.

Ce sont des villages qui ont tous connu — à l'exception de Francos, créé il y a 40 ans — une forte émigration dans le courant des années 60. Cette émigration est aujourd'hui pratiquement stabilisée, les sorties à l'extérieur étant rares (travail temporaire dans l'hôtellerie, service domestique dans la ville, étudiants qui trouvent ailleurs un travail professionnel). On constate une diminution progressive de la population en raison du déséquilibre démographique entre les naissances et les décès. Dans le cas des trois villages ayant plus de mille habitants, la présence d'enfants et de jeunes se situe bien au-dessus de la moyenne de la population rurale de la province de Salamanque.

Il s'agit d'une zone agricole, d'irrigation, caractérisée par l'existence d'exploitations de petite et de moyenne taille. Affectée par la problématique générale de l'agriculture de Castille-Léon. Peu d'élevage. Villoruela est un cas d'exception : le village vit de l'artisanat de la vannerie en osier.

Deux questions préalables

Alphabétisation, éducation de base, éducation des adultes, culture populaire, animation socioculturelle ?

Je ne prétends nullement me pencher sur l'étude des différentes nuances que les spécialistes et les courants éducationnels prêtent à chacune de ces expressions. Dans le cadre de notre monographie pratique, je tiens à préciser brièvement le sens et la portée que nous donnons à ces différents termes.

Chacune de ces expressions a suivi incontestablement une trajectoire historique différente et a été utilisée pour désigner des réalisations éducatives et sociales différentes. Je pense toutefois que, à l'heure actuelle, la plupart des agents qui travaillent avec des adultes s'entendent pour leur donner un contenu et des objectifs similaires. Une unification qui a été atteinte sans doute grâce aux Déclarations des conférences de l'Unesco (par exemple, la **Conférence internationale sur l'Éducation des adultes**, Paris 1985), aux accords adoptés au cours de réunions internationales d'experts (par exemple, la **Consultation technique latino-américaine sur l'analphabétisme fonctionnel**, Salamanque, Espagne, 1988) ou aux orientations officielles de chaque pays (par exemple, **Livre blanc, l'Éducation des adultes**, ministère de l'Éducation et de la Science, Madrid, 1986).

Nous-mêmes utilisons habituellement le terme le plus expressif d'**animation culturelle**, du fait qu'il comprend l'ensemble des objectifs culturels, éducatifs, sociaux, de travail, économiques et politiques. Cependant, dans le matériel destiné à la population, nous utilisons plutôt les expressions **éducation des adultes**, **éducation de base** ou **culture populaire**, car nous croyons qu'elles sont plus facilement appréhendées. Mais nous prêtons avant tout à chacun de ces termes une valeur d'instrument de réponse aux besoins existentiels, personnels, familiaux, sociaux, économiques, politiques des habitants de nos villages.

L'animation socioculturelle continue-t-elle d'être valable ?

Après douze années d'intervention dans cette zone de « Las Villas », et avant d'entreprendre l'aventure d'un nouveau projet, l'équipe des agents socioculturels s'est posé une question sans ménagement : l'animation socioculturelle continue-t-elle d'être valable en vue d'améliorer les conditions de vie, personnelles et communautaires, des habitants de ces villages et, en général, de l'ensemble du milieu rural espagnol ?

L'expérience cumulée le long de ces douze années n'a pas manqué de laisser dans notre esprit des impressions et des sensations contradictoires : d'une part, nous avons constaté que les démarches entreprises au niveau des villages ont mobilisé quelques secteurs et ont permis la consolidation d'un certain nombre de plates-formes associatives, qui enrichissent la vie personnelle et sociale des villages ; d'autre part, il nous faut constater également qu'une bonne part de la population n'a pas participé à ces plates-formes, à la rigueur dans des cas exceptionnels et de préférence dans des activités de nature ludique ; et que les démarches d'animation, toutes offres et tous objectifs partiels confondus, s'usent au fil des années, deviennent élitaires (formation de groupes renfermés sur eux-mêmes) et perdent finalement leur pouvoir d'incidence sur l'ensemble de la population.

Mais la constatation la plus décevante est, sans nul doute, cette découverte selon laquelle l'instrument de **l'animation socioculturelle** est extrême-

ment limité, en dépit des théorisations, des définitions en vogue, des attentes et des objectifs que l'animateur peut bien se fixer. Sa limitation fondamentale réside dans le fait que les grandes décisions politiques (économiques, sociales, culturelles) qui concernent le milieu rural cheminent dans un sens opposé à celui des objectifs que s'est fixés l'animation. Et dans le fait que le délaissement dont souffrent les populations rurales ainsi que leurs organisations nous place dans une situation d'impuissance face aux gouvernements et aux institutions nationales et internationales qui prennent leurs décisions dans la plupart des cas, en dépit de la rhétorique officielle, contre les intérêts des populations rurales.

Face à une telle situation, des résultats très limités après douze ans de travail, une détérioration des conditions de vie dans le milieu rural à la suite de l'application de la Politique agricole commune (PAC), que reste-t-il à faire ? Nous estimons que seules deux attitudes sont possibles :

— **Se résigner et subsister** dans la mesure où on nous le permet, et accepter que seules les personnes ou les zones capables de s'adapter aux nouvelles conditions en vigueur après l'adhésion à la CEE pourront se sauver.

— **Adopter une attitude active** susceptible de provoquer une transformation des conditions de vie rurales par la voie de la connaissance des causes des problèmes des populations rurales, et de la recherche des solutions à la portée des populations elles-mêmes.

C'est dans cette attitude de transformation que le CREPA commence en 1992-1993 un nouveau programme d'animation socioculturelle visant à l'amélioration des niveaux de maturation personnelle, au changement des attitudes individualistes et à la mise en place de toute une série de démarches culturelles, sociales et économiques susceptibles d'améliorer la qualité de vie de tous ceux qui vivent dans le milieu rural.

Nous avions commencé par une interrogation sur la validité de l'animation socioculturelle sur un ton de désenchantement manifeste. Nous voyons autour de nous comment d'autres collectifs éducationnels, et même les institutions publiques ayant une responsabilité dans le domaine de l'éducation des adultes, ont marqué un tournant dans leur stratégie, abandonnant ou mettant au rancart la composante éducative et culturelle en tant qu'instrument de mobilisation des populations, et canalisant leurs activités exclusivement vers des projets économiques, dans les zones où cela est encore possible. Malgré les insatisfactions et les limitations indiquées, notre réponse est **affirmative**, même s'il faudra certainement se fixer des objectifs moins ambitieux. L'animation reste, en l'absence d'autres instruments sociopolitiques plus efficaces et en vue d'encourager dans le milieu rural la mise en place et/ou la consolidation de certaines attitudes (un syndicalisme fort, le coopérativisme, etc.), un instrument très utile et peut-être le seul à la portée des habitants des villages pour essayer de dignifier leurs vies.

2. LE PLAN INTÉGRAL D'ANIMATION SOCIOCULTURELLE

Le commencement des activités d'animation dans la zone de « Las Villas » remonte, du moins d'une manière organisée, à l'arrivée dans la région en 1981 d'un groupe de prêtres dominicains. Leur présence éveille des expectatives chez les personnes et les groupes des villages, qui conçoivent et élaborent alors un **Plan intégral d'animation.**

Les objectifs initiaux de ce plan étaient :

— la prise de conscience de la situation dans laquelle vivaient les villages et l'examen des causes à l'origine de cette situation ;

— la rupture du rôle assigné, transmis et assumé par l'homme et la femme du milieu rural : travailler et produire ; la découverte d'autres besoins vitaux ;

— l'acquisition progressive d'habitudes de réunion, de dialogue, de prise de décisions communautaires ; la préparation à la participation ; l'encouragement à l'esprit civique face aux intérêts de tribu ou de clan familial ;

— l'entraînement à l'organisation primaire à partir de foyers d'intérêt simples ;

— la considération de la tâche éducative permanente comme un droit et un devoir de toute personne.

Même initiaux, ces objectifs demandent un long apprentissage du fait qu'ils exigent le changement d'un certain nombre de structures mentales et sociales profondément enracinées. Ils viseraient plus tard à l'atteinte d'autres objectifs plus ambitieux : la réforme des systèmes de production et de commercialisation ; l'implantation d'un coopérativisme efficace, d'un syndicalisme agricole représentatif et fort ; la participation active des hommes du milieu rural à toutes les institutions les concernant ; un enseignement professionnel approprié ; une information agricole permanente ; la création de nouvelles sources d'emploi et de richesse ; l'amélioration et la modernisation des services sociaux, des équipements socioculturels.

Première étape

La dynamisation a commencé en même temps à partir des deux secteurs de la population qui la demandaient : la jeunesse, par la création des Centres culturels, et les parents, par la création des Écoles de parents.

Les **Centres culturels** sont ouverts à l'ensemble de la population même s'ils attirent surtout les jeunes. C'est à partir des Centres culturels qu'on été dynamisés d'autres secteurs : les enfants, les femmes, les vieillards, les agriculteurs. Ces centres ont connu quelque 3-4 années de splendeur avant de s'enfoncer dans un processus de crise et de stagnation (voir l'Évaluation).

Les **Écoles de parents** consistent en des réunions hebdomadaires ou tous les quinze jours, selon les villages (méthode ECCA). La plupart de ces écoles sont devenues au fil des années des **Associations de parents**, liées à l'école ou au lycée de la zone correspondante.

Des activités éducatives hebdomadaires pour le temps libre des enfants et des adolescents sont organisées. L'été, des écoles pour enfants, des colonies de vacances.

Pour le **troisième âge**, nous avons créé des associations propres et mis en place des locaux pour la rencontre et la convivialité.

Deuxième étape : la création du CREPA (1983)

Les Centres culturels et les Écoles de parents ayant atteint leur limite d'action sur le plan de leur pouvoir de convocation et de réalisation d'activités, la participation commença à diminuer progressivement. Du fait des affrontements entre groupes, de la lassitude, de l'usure naturelle de la première génération à prendre en charge des tâches de responsabilisation, etc.

Il apparut à l'évidence qu'il s'imposait de sectorialiser davantage l'offre d'activités afin d'atteindre un plus grand nombre de personnes. Les convocations générales ne mobilisaient pas d'une manière suffisante. Nous avions besoin de méthodologies et de thématiques nouvelles (le caractère assembléiste et spontané des dynamiques laissait petit à petit en marge les personnes douées d'un faible niveau culturel ou participatif).

Le Centre rural d'éducation permanente (CREPA) s'est alors donné comme mission d'intervenir dans les principaux secteurs suivants :

— des campagnes de sensibilisation et d'information : pose d'affiches en des lieux publics, brochures informatives dans les foyers ;

— la section des femmes : culture générale, stages spécifiques ;

— la section des agriculteurs : des semaines rurales, la Coopérative « Las Villas » ;

— le brevet des collèges, avant et après ;

— la section troisième âge : des semaines, des activités ludiques, des causeries ;

— des stages, des ateliers visant à la qualification professionnelle et la création d'emplois.

Troisième étape : collaboration du CREPA avec le Conseil général de Salamanque

Dès la mise en marche d'un Programme d'éducation des adultes, patronné par le Conseil général et géré au départ par des représentants des Centres culturels de la province, le CREPA y a participé à des degrés divers : au début, le Conseil général finance les sections du CREPA. Puis, le Conseil général dote les villages d'un coordinateur culturel. Le programme CREPA est au départ respecté dans l'essentiel. Le degré de coordination et de distribution des tâches s'avère suffisant. Plus tard, les aires et les tâches sont distribuées entre les coordinateurs et les agents culturels du CREPA. Distanciation progressive. Manque de coordination.

Et progressivement, le Conseil général diminue radicalement le nombre des coordinateurs et les fonds économiques, étant ainsi à l'origine d'un vide de démarche culturelle dans un certain nombre d'aires que le CREPA n'est pas en mesure de combler.

Les caractéristiques de l'animation

Elle doit partir de la situation réelle des personnes : les groupes expriment leurs intérêts et c'est sur la base de ces derniers que sont programmées les activités.

Elle se doit d'être véritablement transformatrice : la diffusion culturelle ne s'avérant pas suffisante, il faut s'efforcer de transformer les situations propres aux différents secteurs. Ce qui explique l'apparition des associations sectorielles.

Elle doit être intégrale : comprendre tous les aspects de la personne : formatifs-éducatifs, personnels, familiaux, sociaux, économiques.

Elle se doit d'atteindre tous les secteurs de la population : pas seulement les adultes tâche fortement limitée par la difficulté d'un changement des attitudes et des habitudes ; pas seulement les enfants, les jeunes du fait qu'ils sont intégrés par l'entremise de la famille, dès qu'ils arrivent à l'âge adulte, dans des attitudes et des modes de vie traditionnels.

Elle doit être progressive, permanente, planifiée : respectant les rythmes ruraux, certes lents, mais sans jamais s'arrêter : le risque existe de commencer des actions, puis de les abandonner. Nécessité d'une démarche d'analyse-programmation-révision.

Les attitudes de la population

Les hommes adultes : peu réceptifs, individualisme, pessimisme foncier. Rôle social assumé : travailler. Cycle journalier habituel : travail — famille — télévision — bar.

Les femmes : très réceptives. Plus forte sensibilité sociale du fait de leur travail, leur emploi du temps, la solitude du foyer, le désir d'émancipation.

Les jeunes : plus grande facilité pour aller de l'avant, mais difficulté de persistance.

Les vieillards, les enfants, les adolescents : autant de secteurs davantage prédisposés et réceptifs à toutes les initiatives.

Les difficultés rencontrées

Il faut signaler, outre les difficultés et les résistances de la population, un certain nombre de difficultés extérieures :

— des locaux non aménagés au départ, manquant de mobilier et de chauffage pour le long hiver ;

— des divisions en bandes ou en groupes et/ou en factions politiques, et des affrontements entre elles (fruit négatif du système des partis politiques dans les petites agglomérations). Ces divisions ont bloqué de nombreuses activités ;

— manque de ressources économiques interdisant tout projet de plus grande envergure, par exemple la mise en place d'ateliers occupationnels à destination essentiellement des jeunes au chômage ;

— manque de coordination avec les institutions publiques : l'Agence nationale pour l'emploi, le ministère de l'Agriculture, etc.

L'évaluation d'ensemble

Les premières journées d'animation socioculturelle dans la zone de Las Villas, organisées à la rentrée 87-88 ont été placées sous le slogan : « Que se passe-t-il aujourd'hui dans nos villages ? », dans l'intention de procéder à une révision approfondie de la démarche suivie, à laquelle ont participé activement les différents secteurs de la population. Les grands axes de réflexion ont été la définition des besoins propres à chaque secteur ; l'examen de la démarche suivie, des objectifs atteints et non atteints, du degré de mobilisation et de participation de chaque secteur ; l'établissement de nouveaux objectifs et de nouvelles stratégies d'intervention.

En voici les conclusions générales :

— Mobilisation des villages par la mise en place d'un grand nombre de plates-formes associatives et par l'offre de multiples activités, l'intensité et la réponse étant différentes en fonction des secteurs et des villages. Les objectifs initiaux ont été atteints pour la plupart.

— Un groupe majoritaire de villages n'avait pas été atteint, en raison d'un manque de motivation et de capacité relationnelle des intéressés, mais en raison aussi de l'utilisation de planification et de méthodes non appropriées.

— Prise de conscience douloureuse de la limitation de l'animation socioculturelle en tant qu'instrument susceptible de changer le mode de vie des villages. On la considérait comme un outil valable, mais insuffisant ; elle relevait d'autres instances sociales, politiques et culturelles, qui imposaient leur loi.

— Résultats particulièrement déficitaires dans le domaine des projets d'animation économique : Coopérative de sacs pour les jeunes au chômage (durée de vie : quelques années ; échec du fait des exigences injustes de l'entreprise concessionnaire) ; Coopérative régionale « Las Villas » (le nombre de sociétaires nécessaire à la mise en place d'installations propres ne fut pas atteint) ; Coopérative artisanale à Villoruela (longue succession de réunions n'aboutissant à aucun résultat du fait de l'existence d'intérêts opposés) ; Atelier de céramique (sans continuité) ; Coopérative de cultures sous châssis à Villoria (faute du capital nécessaire, elle sombra dès qu'elle voulut croître) ; Ateliers occupationnels ; Stages de serre sans nulle projection ultérieure dans le monde du travail.

Ces journées de révision terminées, la volonté a fait défaut alors et de nouvelles stratégies d'animation n'ont pas été envisagées pour les secteurs adultes (même si elles ont été maintenues pour l'enfance et pour l'adolescence). Les plates-formes mises en place ont continué d'exister, mais se sont avérées largement déficientes dans le domaine de la planification d'activités et de la participation.

Les motifs : le changement du climat social : motivation et sensibilité sociale plus faibles ; scepticisme face à l'insuffisance des plates-formes existantes pour mobiliser réellement des secteurs importants de la population ; lassitude, parce que le poids de l'organisation retombait au fil des années toujours sur les mêmes personnes ; aggravation des habitudes individualistes : travail — famille — télévision — bar, et lieux de distraction pour le week-end. Mais également le manque d'animateurs : nombre de volontaires sont partis ; les professionnels sont pratiquement disparus.

3. UNE NOUVELLE SITUATION DANS NOS VILLAGES

Depuis un certain nombre d'années, le monde rural espagnol a connu dans l'ensemble un grand changement, et il est fort probable que celui-ci se fera encore plus marqué dans les années à venir. Les villages de la zone de Las Villas n'ont pas été épargnés par ces transformations, dont il convient de tenir compte en tant que bases de départ de toute intervention culturelle ou éducative.

La situation économique

Les deux secteurs productifs les plus importants de la zone de Las Villas sont le **secteur agricole** (pour l'ensemble des villages) et le **secteur industriel-artisanal de l'osier** (à Villoruela notamment). Ces deux secteurs traversent à l'heure actuelle une période de crise, qui laisse planer sur la zone un nuage de profonde incertitude.

Le **secteur agricole** est de plus en plus affecté par l'adhésion de l'Espagne au Marché commun. Les excédents européens ont frappé de plein fouet les produits traditionnels de cette zone : réduction de la production de betteraves, baisse des prix des céréales, manque de contrôle total dans le cas de la pomme de terre, incertitude dans le domaine du maïs et du tournesol, etc. L'agriculteur ne sait plus ce qu'il doit cultiver. Le système d'irrigation mis en place dans la zone n'assure pour l'instant — et à lui tout seul — aucune garantie face à l'avenir.

Le système de production n'est pas le plus approprié en vue d'atteindre au niveau de compétitivité que demandent les marchés européen et international : des exploitations de petite et de moyenne taille, un excès de machines agricoles très souvent obsolètes etc. Les agriculteurs ne participent pas activement aux organisations agricoles, coopératives ou syndicats, qui seraient susceptibles d'améliorer la rentabilité de leurs exploitations et de défendre leurs droits face à l'Administration. La seule organisation professionnelle agricole implantée dans la zone connaît des taux de participation très bas.

Les conséquences de cette reconversion exigée par le grand marché ne se sont pas fait attendre : diminution du revenu de la plupart des agriculteurs, endettement, chômage, découragement, impuissance. L'abandon des terres n'est pas encore intervenu, mais déjà un certain nombre d'agriculteurs ont préféré la subvention pour mise en jachère au labour et aux semailles.

Le **secteur artisanal de l'osier** connaît à l'heure actuelle une de ses crises les plus graves. Ce secteur a évolué dans le sens d'une expansion ininterrompue au cours de ces 25 dernières années, ce qui avait éveillé un énorme enthousiasme productif (le niveau de vie de Villoruela ne cessait de s'améliorer), même au prix de nombreuses heures de travail et d'occupation de toute

la famille. Le désir aveugle de produire et l'optimisme régnant dans le secteur ont fait méconnaître deux dimensions du problème, à savoir la formation et l'organisation, indispensables pour garantir le futur de cette industrie artisanale. Personne ne s'est soucié de se spécialiser dans le design, dans la commercialisation ; bien plus, la surproduction a amené à se désintéresser de la qualité des produits de conception traditionnelle. Le marché a été laissé entre les mains des grossistes, qui fixent le prix de la matière première et du produit fini. Les lois régissant les marchés européen et international ont ouvert les portes aux importations des pays de l'Extrême-Orient (la Chine, la Thaïlande, Hongkong, l'Indonésie), de meilleure qualité et de prix inférieur, qui ruinent nos marchés.

Les conséquences ne se sont pas fait attendre ici non plus : nombre de personnes ont abandonné en tout ou en partie le travail artisanal dès qu'elles ont eu l'occasion de le faire (plus de 40 travailleurs ont déserté le secteur l'année dernière), des entrepôts de famille regorgeant de chaises faute d'acheteurs, des prix de plus en plus bas, le désenchantement, le pessimisme… et l'incapacité à s'organiser d'une autre manière (il est peut-être déjà trop tard).

Le **secteur industriel** réduit qui existait depuis très longtemps dans la zone a disparu totalement au cours de ces dix dernières années. Nous parlons des deux fabriques de briques et de la fabrique de farine, à Babilafuente. Ce qui naguère donnait du travail à plusieurs familles du village est devenu aujourd'hui une décharge à décombres ou le patrimoine d'une société immobilière.

Le **secteur des services** n'est certes pas très vaste, des boutiques, des bars, des ateliers, etc., qui assurent la subsistance d'un assez grand nombre de familles. La maçonnerie a été en hausse au cours de ces dernières années, mais il est à prévoir qu'elle va commencer à subir elle aussi sa propre crise, dans les villages du moins. La baisse de la rentabilité dans les autres secteurs — agricole, artisanal, industriel — va se répercuter inéluctablement sur l'ensemble du secteur des services.

La vie sociopolitique

L'implantation de la démocratie a connu une évolution lente dans nos villages. La démocratie formelle a été sans doute acceptée, mais il n'existe pas une véritable conscience politique. Le moment venu de voter, le choix obéit davantage à des positions déjà établies par l'histoire familiale qu'à un discernement personnel à l'égard des projets proposés par les différents partis. La participation politique devient pratiquement nulle au lendemain des élections, et celles-ci agissent souvent comme un instrument de division et de conflit qui bloque nombre d'autres démarches d'intervention sociale et de démocratisation véritable. Les taux d'affiliation politique sont très bas, alors que ne cessent de grandir le désenchantement et le manque de crédibilité vis-à-vis des institutions politiques et administratives au niveau régional, provin-

cial et national, surtout en ce qui concerne la défense des intérêts du milieu rural. Les Conseils municipaux sont par contre une instance habituellement proche de l'individu, qu'ils soient pour ou contre des actions concrètes. L'on constate une dépendance excessive des représentations des partis politiques de nos villages par rapport à la direction de ces partis au chef-lieu, ces derniers ayant le pouvoir politique indispensable au soutien des projets soumis par les villages.

En ce qui concerne la politique entendue au sens de la participation des citoyens, les villages de Las Villas ont beaucoup changé ces dix dernières années. Un réseau important de plates-formes de participation a été mis en place : des mouvements d'enfants, des associations de jeunes, des centres culturels, des associations de femmes, des associations de parents d'élèves, des association du troisième âge, etc. Avec une adresse plus ou moins grande, tous ces espaces de participation ont collaboré à l'établissement d'un tissu social important et d'une conscience civique nouvelle.

Mais les climats sociaux ont changé eux aussi dans l'ensemble, ce qui n'a pas manqué de se répercuter sur les habitants et sur tous les secteurs sociaux de nos villages. L'optimisme généralisé et les expectatives de naguère ont été remplacés par une certaine adaptation dans certains cas, par la lassitude dans d'autres... S'il est vrai que le niveau de participation a baissé, il est également vrai qu'il existe toujours des groupes réduits qui entretiennent l'espoir : des groupes d'enfants avec leurs animateurs, des groupes réduits de jeunes inquiets et organisés (des associations de jeunes et des associations culturelles), quelques groupes d'adultes (des associations de femmes et de parents), des associations du troisième âge, etc. Tous ces groupes aujourd'hui présents dans nos villages sont le symbole d'un nouveau mode de vie : ils tiennent à agir comme des protagonistes à un moment où le niveau de décision se trouve en dehors du monde rural.

Culture dominante, culture critique

C'est devenu aujourd'hui un lieu commun de dire que le monde rural connaît une détérioration progressive de la culture qui lui était propre et que les villages ont été envahis, colonisés, par la culture urbaine dominante. Les nouveaux mode de production, les voyages de plus en plus nombreux — surtout dans les villages proches de la ville -, le retour périodique ou définitif de nombre d'émigrants et notamment l'influence exercée par les médias ont entraîné la crise du mode de vie traditionnel de nos villages.

La constatation de ce fait ne doit pas nous amener à mettre en opposition la culture rurale et la culture urbaine, le village et la ville. Le dynamisme de notre société ne manque pas d'entraîner une disparition progressive des barrières localistes et un glissement vers un mode de vie général à caractère planétaire. La culture qui s'impose de nos jours dans l'ensemble de la société — dans nos villages aussi — est une culture de **consommation**, de

l'individualisme, de la **compétitivité**... Une culture vernie de **valeurs démocratiques** (la liberté, l'égalité des chances, la participation, le respect du pluralisme, etc.), mais qui ne cherche qu'à justifier un système, c'est-à-dire assurer le fonctionnement d'un système économique et social profondément antidémocratique. Ce type de culture a envahi et a violenté la culture rurale, comme elle l'a fait d'ailleurs pour d'autres cultures (la noire, les indigènes, etc.) méprisant et détruisant tout ce qui est différent. Une culture qui tend à uniformiser les goûts, les intérêts, les pratiques, les sentiments tous les domaines susceptibles d'éveiller l'intérêt du marché.

On peut affirmer que cette culture est l'arme idéologique du système économique mondial qui a divisé l'humanité en deux : les maître et les esclaves, les riches et les pauvres, les « développés » et les « sous-développés ». Une culture qui ne vise nullement à l'épanouissement des personnes, mais qui cherche simplement à les maintenir adaptées au système. Les concepts humain et humanisation (la justice, la solidarité, l'austérité, l'esprit critique, la capacité créative, la personnalité, etc.) y sont dévalués en permanence, même si ces termes sont présentés comme des objectifs à atteindre dans les programmes éducatifs et politiques. Aujourd'hui, de surcroît, cette culture dominante a pris des nuances nouvelles : le narcissisme individualiste et le désenchantement, facteurs qui aident à oublier les préoccupations sociales et à renfermer les personnes dans les menus plaisirs de la vie quotidienne. C'est là, sans nul doute, la meilleure façon d'obtenir que rien ne change.

Et c'est ce type de culture, ne nous laissons pas leurrer, qui intéresse les centres de décision et de pouvoir. C'est la culture qui perce tous les jours dans les médias ; qui sévit dans les écoles, quelque peu tempérée ; c'est la culture dans laquelle ont confiance nombre de personnes — y compris dans nos villages — pour réussir dans la vie et se bâtir un avenir.

Il subsiste néanmoins dans nos sociétés — dans nos villages aussi — une autre culture nommée culture critique-utopique, culture solidaire, culture populaire (du peuple). C'est une culture qui ne remplit pas une fonction idéologique par rapport aux systèmes établis, mais qui se veut une instance dynamisante des hommes et des groupes vers des avenirs non encore construits. Elle utilise un langage très particulier : *prendre conscience, se rendre compte...* ***Voir*** *; évaluer, apprécier, critiquer, dénoncer...* ***Juger*** *; créer, programmer, construire, faire ensemble, transformer...* ***Agir.*** Elle ne mesure ni les choses ni les personnes à leur rentabilité économique, mais en fonction de ce qu'elles sont, de ce qu'elles signifient ; et c'est sur une telle base que peuvent être conçus des gestes gratuits, de dévouement, désintéressés ; des réunions de travail et de réflexion ; des manifestations de protestation et de revendication, de récupération et de soutien des expressions artistiques et culturelles autochtones ; des situations quotidiennes de convivialité entre les habitants (réunions, soirées, etc.). Ce type de culture est toujours vivant dans nos villages, même s'il perd progressivement de sa force.

4. UN NOUVEAU PROJET SOCIOCULTUREL

Un groupe de personnes — dont quelques-unes provenaient de l'équipe antérieure CREPA, alors que d'autres s'y incorporaient pour la première fois — a ressenti le besoin urgent de surmonter la crise de l'animation de ces dernières années par une prise de conscience claire, tout en aidant les populations à répondre d'une manière active et critique au défi qui se pose à nos villages aujourd'hui.

Nous avons vu lors de l'évaluation qu'une part majoritaire des populations ne participe jamais ni à des activités socioculturelles, ni à des plates-formes d'action civique (Conseils municipaux, partis, syndicats). Nous en estimons le taux à 80 % des habitants, ce pour toutes les tranches d'âge, notamment chez les âgés de plus de 50 ans. Nous entendons un tel taux comme un échec relatif, car le plan antérieur s'était fixé pour objectif d'atteindre l'ensemble, ou du moins la majorité, des habitants des villages. Il s'imposait de conclure que ce plan n'était pas approprié.

Les résultats obtenus ont fait apparaître le besoin impérieux d'envisager l'animation sous une optique de méthodes et de contenus différents, susceptibles de mieux s'adapter aux conditions réelles des parts de population majoritaires.

L'évaluation de l'analphabétisme fonctionnel dans nos villages

Les caractéristiques propres à une population donnée finissent par bien se connaître après 12 ans de contact permanent avec elle. Notre projet était de faire une étude plus approfondie des poches d'analphabétisme fonctionnel : les identifier, les évaluer, les qualifier. En analyser les causes. Cet examen devrait précéder l'établissement d'un projet pédagogique nouveau, réaliste et viable à destination de ce 80 % de la population non participante que nous identifions comme analphabète fonctionnelle.

L'étude qualitative, par voie de questionnaires et de réunions, menée par l'équipe pédagogique auprès de trois groupes d'âge — les jeunes, les personnes d'âge moyen et les retraités — nous permet de tracer en synthèse le profil général suivant :

— peu ou pas de participation aux différents programmes du CREPA. C'est là une donnée qui reflète des attitudes de manque d'intérêt, de manque de motivation, de difficultés relationnelles. Et certainement aussi une inadéquation des méthodes utilisées et des contenus proposés ;

— niveau déficient des attitudes et des pratiques associatives ;

— faible niveau d'instruction : enseignement primaire dans le cas des adultes ; brevet des collèges dans le cas des jeunes et des âges moyens ;

— peu ou pas d'utilisation actuelle de la lecture, de l'écriture ;

— utilisation déficiente et uniforme des médias sociaux ; pratique presque inexistante du droit à l'information-expression ;

— auto-estime éducative et culturelle négative : des complexes, une gêne, des blocages sociaux pour cette cause ;

— préparation professionnelle déficiente pour le travail qui est accompli ou que l'on aimerait accomplir ;

— faible niveau de connaissance, d'utilisation et de degré de satisfaction pour les habiletés pratiques que demande la vie moderne (démarches bureaucratiques, banques, appareils électroménagers ou mécaniques à la maison ou au travail, votes politiques, etc.) ;

— connaissances et habitudes obsolètes sur les besoins de base : alimentation, hygiène, santé, médecine, éducation environnementale, etc. ;

— préparation insuffisante en vue d'assumer des responsabilités familiales susceptibles de faciliter une convivialité satisfaisante.

Les foyers d'intérêt

Les trois groupes étudiés ont fait état de leurs soucis, leurs inquiétudes, leurs prob'èmes, des situations de groupe et personnelles qui leur étaient propres.

— **le secteur jeune** : les droits au travail, la syndicalisation ; les sources d'information sur le travail ; la difficulté d'intégration dans le marché du travail des villages ; la famille et le couple ; le loisir et les distractions ; l'utilisation des médias sociaux ; l'organisation au niveau du village...

— **le secteur âge moyen** : la famille (parents et enfants) ; l'avenir des enfants ; l'éducation ; l'éducation sanitaire ; les médias sociaux ; l'éducation civique ; la culture générale ; les perspectives difficiles de l'agriculture ; l'individualisme ; l'échec des coopératives...

— **le secteur troisième âge** : la famille et la coexistence entre générations ; les changements sociaux ; les médias sociaux ; l'organisation sociale du village ; les droits sociaux et économiques ; l'hygiène et la médecine préventive...

Ces préoccupations essentielles devaient servir de point d'appui à un **Programme d'éducation de base et d'animation socioculturelle** susceptible d'apporter à ces personnes les éléments de formation et d'information

qu'elles attendent. Nous retombions ici encore sur ce principe incontournable selon lequel une véritable éducation des adultes se doit de partir de leurs propres expériences et de leurs propres situations vitales.

Une nouvelle méthodologie

Comment faire pour atteindre l'ensemble de la population ? Nous ne pouvions pas répéter la vieille formule, même en variant les contenus. Nous avons donc envisagé une démarche d'action socioculturelle en **trois étapes.**

a) Les fiches à domicile

Les personnes qui ne répondent jamais aux appels successifs et qui n'acceptent aucune proposition relative à tel ou tel programme, où sont-elles ? Elles restent à la maison. La maison, la famille, représentait donc l'espace idéal pour la mise en marche du nouveau programme. Le problème s'est posé quand il a fallu trouver un véhicule approprié pour contacter chaque famille. La seule solution viable consistait dans l'envoi d'un matériel écrit (la fiche), simple et accessible sur le plan de la présentation (utilisation de dessins et de couleurs, maquette légère) et des contenus (élémentaires, linéaires). De même pour le langage simple, facile, proche.

Cette solution posait en même temps le problème du choix du matériel écrit. Les fiches étant destinées en effet à des personnes à très faible niveau de lecture et d'écriture, le risque de rejet généralisé existait réellement. Mais les fiches pouvaient contribuer aussi à l'un des objectifs du programme, l'alphabétisation. Et c'est pourquoi nous nous sommes décidés finalement à les utiliser. Nous nous sommes fondés sur les résultats positifs obtenus, sur le plan du suivi, par un matériel écrit utilisé à l'occasion du projet de Santibánez de Béjar (voir le texte de Joaquín Carrasco : « Un processus de dynamisation culturelle dans les zones rurales »).

Pour une plus grande sécurité dans les travaux préliminaires, nous avons formé une équipe pilote (dix personnes provenant de secteurs différents) susceptible de faire office de banc d'essai pour la mesure du degré d'acceptation des différentes aires de la périodicité de remise des fiches à domicile. Cette équipe a reçu un matériel d'essai. La réponse a été très positive. La décision a été prise alors de réduire le nombre de fiches et d'assurer une périodicité de livraison plus échelonnée.

Des critères nouveaux : le programme CREPA devait s'étaler sur trois années scolaires consécutives. En ce qui concerne la périodicité, le rythme suivant a été considéré comme faisable et acceptable par l'ensemble de la population : remise tous les quinze jours, dans tous les foyers, de deux fiches durant l'année scolaire. Des fiches sectorielles ne devaient être

remises qu'aux personnes directement intéressées et aux périodes du programme considérées comme les plus adéquates.

Les fiches devaient avoir pour objectifs immédiats :

— de proposer des informations et des thèmes propices à la réflexion personnelle et familiale ; élargir le contenu des connaissances ; exposer des problèmes concrets ;

— de créer des habitudes de lecture ;

— d'encourager à l'exercice de l'écriture (de plus en plus oubliée par les adultes), tout en laissant des espaces ouverts et des questionnaires à remplir.

b) Les réunions de quartier et sectorielles

L'étude réalisée a fait apparaître un niveau déficient d'attitudes et de pratiques associatives et un renfermement de plus en plus grand dans le domaine privé, du fait du manque d'intérêt et de motivation, des difficultés rationnelles. Comment répondre sur le plan éducatif à une telle situation ?

Nous avons estimé que les réunions étaient indispensables pour essayer de rompre ce cercle vital aggravé par le mode de vie moderne : travail — famille — télévision — bar (les week-end). Mais il était risqué de reprendre les formes de réunion par convocation générale adressée à l'ensemble du village, au vu des résultats négatifs d'une telle expérience.

Nous avons décidé alors de fractionner au maximum les réunions, d'en faire des réunions de quartier. En conséquence, nous avons divisé Villoria en 5 quartiers, Babilafuente et Villoruela en 4 quartiers, Francos en 2 quartiers et Moriñigo en un quartier, conformément au nombre d'habitants. Cette division en quartiers a deux avantages :

— elle met à profit un sentiment traditionnel et bien enraciné selon lequel on se sent appartenir d'abord à un quartier plutôt qu'à un village. Sentiment qui puise dans le plus fort degré de relations personnelles et familiales, du fait de la proximité physique dans le quotidien, qui se traduit par une confiance plus grande ;

— elle permet d'organiser des réunions à effectifs plus réduits, ce qui facilite la participation et évite le blocage des personnes ayant les plus grands complexes d'infériorité culturelle.

La division se fondait sur les résultats d'un certain nombre d'expériences antérieures au cours desquelles le niveau de participation avait été élevé : organisation de réunions et d'activités religieuses, prise en charge par le

quartier de quelques tâches communes (nettoiement des jardins, revendication de certains services, concours d'embellissement), potentialisation au cours de ces dernières années des fêtes et des activités ludiques.

Ces réunions de quartier se font selon un rythme d'une réunion tous les quinze jours tout le long de l'année scolaire, liée aux deux fiches remises à domicile la semaine précédente.

Les réunions sectorielles ne sont prévues que pour les collectifs concernés — les agriculteurs, les jeunes, les vieillards — qui participent vraisemblablement moins aux réunions de quartier. Les réunions sectorielles sont en principe générales pour chaque village étant donné qu'elles ne posent pas le problème d'un nombre excessif de participants.

Les réunions sont envisagées comme un lieu où tout le monde peut parler, comme une occasion de mettre en commun les contenus et les questionnaires des fiches. Cette méthodologie est la plus appropriée aux adultes, car elle encourage davantage la participation et elle fait suite à une information-réflexion préalable. Nous avons prévu la figure du modérateur, indispensable pour la gestion de groupes qui manquent de l'habitude du dialogue.

Étant donné le contenu simple des fiches, le dialogue ne manquera pas d'amener, à partir de l'expérience de chacun, un traitement plus approfondi des différentes questions. Dans certains cas, il pourra faire appel à du matériel d'information supplémentaire.

c) Mise en place de services d'utilité pratique

L'éducation des adultes se doit d'entraîner des changements individuels d'attitudes. Et l'animation socioculturelle se doit de provoquer des démarches de transformation et d'amélioration des services et des conditions de vie des villages. C'est dans cette intention que le programme CREPA a envisagé cette troisième étape qui a pour objet d'essayer de trouver une solution aux problèmes mis au jour et aux initiatives proposées lors du traitement en groupe des questions abordées au cours des réunions.

Le nouveau programme ne prétend nullement se substituer aux entités et aux associations auxquelles participe habituellement ce 20 % de la population indiqué lors de l'évaluation. Il s'agit, au contraire, de mettre en relation réciproque les uns et les autres. Bien plus : le nouveau programme s'est fixé pour objectif final d'obtenir la participation assidue de ce 80 % des habitants absents pour l'instant de toutes les institutions et les associations qui constituent la colonne vertébrale sociale de nos villages. Une fiche — *les institutions informent* — a été envisagée justement pour provoquer chez tous les habitants un besoin d'information et une volonté de participation aux différents collectifs.

5. UNE PREMIÈRE ÉVALUATION DU PROGRAMME

Le programme est doté d'un mécanisme d'évaluation permanente faisant appel à des animateurs familiaux. Ainsi, toutes les deux semaines, au moment de la remise des fiches dans les maisons, les animateurs peuvent évaluer, en conversant avec les familles, le niveau d'acceptation et de suivi du programme. Cela permet de modifier en conséquence la procédure de préparation des fiches, l'horaire des réunions, etc. À cet effet, les animateurs familiaux ont à leur disposition un matériel d'évaluation permanente très divers.

Voici les données les plus significatives dont nous disposons à l'heure actuelle.

a) Remise des fiches dans les maisons

Le programme a été accueilli par 95 % des familles dans les divers villages et municipalités, ce qui démontre le grand intérêt qu'il a suscité initialement. Près de 80 % des fiches communes ont été lues par les femmes de la famille, et seulement 30 % par les hommes. Cependant, pour les fiches sectorielles des agriculteurs, le taux de réponse a été de 80 %. Les enfants majeurs des familles se sont montrés en général peu intéressés. La compréhension des fiches n'a semblé soulever aucun problème. Il s'agit là d'une donnée importante puisque l'un des grands défis du programme était précisément l'utilisation d'un langage populaire.

Quant à la partie des fiches où une réponse par écrit était nécessaire, le taux de réponse a été très bas : de 5 % à 10 %. Cet objectif, très important dans un programme d'enseignement de base, n'a pas été atteint.

b) Réunions de quartier et de secteur

Pendant le premier trimestre, avant les vacances de Noël, le taux de participation était d'environ 40 %. Par la suite, il a baissé de près de la moitié. Les raisons invoquées : l'heure tardive des réunions (après la journée de travail) qui peut freiner la participation des adultes et des mères ayant de jeunes enfants ; le temps très froid de l'hiver castillan ; les locaux peu aménagés ; les oublis ; le caractère inhabituel des réunions ; le style participatif des réunions, qui ressemblent à des rencontres entre amis dans l'arrière-salle d'un café et qui plaisent aux personnes qui y participent régulièrement. Quant à la participation dans le domaine sectoriel des agriculteurs, elle a été massive.

c) Création de services d'utilité pratique

Le manque de moyens économiques et la complexité du programme ne nous ont pas permis de mettre en place certaines plateformes sociales initialement envisagées, comme l'Atelier d'orientation familiale et l'Atelier d'orientation vers le marché du travail, qui nécessitent une plus grande spécialisation. Quant au reste des domaines, ils ont été complétés par les activités pratiques suivantes : campagnes d'information sur l'alimentation ; soutien apporté à des journaux ou à des revues dans deux municipalités ; mise en œuvre du sous-programme « Une bibliothèque dans notre maison » (1630 livres qui circulent constamment d'une famille à l'autre) ; appui aux revendications zonales (luttes pour défendre le train que l'on avait l'intention de supprimer) ; promotion et accompagnement de la coopérative agricole de commercialisation « Las Villas del Tormes », qui groupe actuellement 97 agriculteurs ; organisation et gestion d'un cours destiné aux moniteurs dans le domaine du loisir ; gestion de l'Atelier psychotechnique à l'Institut régional.

Au cours de la phase initiale, jusqu'à Noël, la participation a été très élevée. Pendant les mois d'hiver, elle a été plus faible, pour augmenter de nouveau au cours du printemps.

Peut-être est-ce trop exiger des adultes que de leur demander une attention constante pendant un cours complet, d'octobre à juin. Un secteur s'est graduellement détaché des domaines communs au cours des mois précédents. Cela exige un renforcement et un accroissement des domaines sectoriels qui, par la spécificité des sujets, motivent davantage les participants. À l'intérieur du cours, on a essayé de pallier ce manque d'intérêt par la mise en œuvre du sous-programme intitulé « Une bibliothèque dans notre maison ».

De nouveau, on a vu apparaître les mêmes résistances — indifférence, difficultés en matière de lecture-écriture, manque de motivation pour sortir de chez soi et assister aux réunions, manque de continuité, etc. — que nous avons déjà signalées, en particulier dans les secteurs où l'analphabétisme fonctionnel est le plus élevé. Selon notre expérience, il serait de plus en plus difficile de briser le cercle vital travail-maison-famille-télévision-bar, qui est si profondéement enraciné et qui persiste dans certains secteurs de la population.

Les objectifs du programme n'ont donc été atteints que partiellement. Comme il s'agit d'un programme complexe et qu'il est mis en place dans divers villages, certaines phases ou certains aspects peuvent avoir plus d'incidences que d'autres, selon le village ou suivant le secteur de la population.

Il faut aussi tenir compte du fait que le programme en est à sa première année d'existence et qu'il lui faut prendre une certaine expansion avant de pouvoir évaluer vraiment jusqu'à quel point ses objectifs ont été

atteints. À l'heure actuelle, et avec les correctifs que nous allons y apporter graduellement (un calendrier moins lourd, le renforcement du rôle des domaines sectoriels), nous croyons que le programme est un outil valable pour encourager la mobilisation culturelle et socio-économique de la zone et, en définitive, pour améliorer la qualité de vie de ceux et celles qui habitent dans les villages et les municipalités.

« PREESCOLAR NA CASA »
LA FORMATION DES PARENTS À L'ÉDUCATION DES ENFANTS

Ermitas Fernández
Cáritas, Galice
Espagne

« Preescolar na Casa » (le préscolaire à la maison) est un programme d'éducation mis en œuvre dans le milieu rural galicien, dans le but de former les parents à l'éducation des enfants par un engagement direct dans l'éducation de leurs propres enfants. « Preescolar na Casa » est organisé à la maison par les parents et par les familles pour les enfants de 0 à 6 ans. On y met à profit les expériences, les activités quotidiennes et le milieu de vie.

Pour que les parents soient en mesure de prendre en charge une telle formation, il leur faut l'aide de professionnels qui réfléchissent avec eux, approfondissent et systématisent ; et il leur faut disposer d'un matériel spécialement mis au point par ces professionnels. Cette action éducative repose essentiellement sur des réunions périodiques et programmées.

1. LA GALICE

La Galice, l'une des 17 communautés autonomes de l'Espagne, est située au nord-ouest de la péninsule. Elle a un gouvernement et un parlement.

La population

La Galice est la communauté autonome qui s'est le plus dépeuplée. Entre 1981 et 1991, sa population est passée de 2 811 912 à 2 709 743 habitants, ce qui représente une baisse de 3,6 p. 100. C'est essentiellement l'arrière-pays qui se dépeuple. La population a tendance à se concentrer sur l'axe Vigo-La Corogne au détriment de l'axe Lugo-Orense, ce qui entraîne un déséquilibre non seulement démographique, mais aussi économique et social entre la côte et l'arrière-pays.

70 p. 100 de la population vit en milieu rural. Il s'agit d'une population fortement vieillie. En Galice, il y a aujourd'hui plus de décès que de naissances. En 1990, la croissance a été de -5 534 habitants ; la population de plus de 65 ans représente 15 p. 100 de la population totale, et dans les provinces de Lugo et d'Orense, elle atteint jusqu'à 20 p. 100.

La population est très dispersée sur le territoire. La Galice compte 31 984 agglomérations, soit 50 p. 100 des localités de toute l'Espagne, alors

qu'elle ne représente que 5,8 p. 100 de son territoire et 7,1 p. 100 de sa population. Malgré leur dispersion, ces agglomérations sont parfaitement intégrées dans une hiérarchie qui va du village à la région en passant par la paroisse.

La paroisse est l'entité historique, économique, sociale et culturelle de la société galicienne, mais, paradoxalement, elle n'est pas reconnue sur le plan juridique. Dans ce système où la relation est continue entre le village, la paroisse et la région et, le cas échéant, « a vila », la commune telle qu'elle existe dans le reste du pays est une réalité purement artificielle.

L'économie

La Galice est peu industrialisée. La population active dans le secteur industriel ne représente que 14,6 p. 100 du total de la population (contre 21,7 p. 100 dans l'ensemble de l'Espagne). Il n'existe pas de stratégie de développement économique régional. Par contre, nombre d'industries exploitent nos ressources en fonction d'intérêts étrangers. La Galice n'a pas de classe patronale autochtone. À peine quelques exceptions dans le domaine de la confection (Inditex) et de l'alimentation (Coren, Pescanova). Il n'existe pas de « culture » d'entreprise galicienne, ce qui rend difficile le démarrage d'une dynamique de développement endogène.

L'économie est surtout agricole. La campagne galicienne absorbe 30 p. 100 de la population active de la province (contre 11 p. 100 dans l'ensemble de l'Espagne) dans des exploitations de petite taille (70 p. 100 de moins de 5 hectares), très parcellisées (15 parcelles par exploitation de 0,40 hectare en moyenne). La vitalité de ces exploitations, consacrées essentiellement à l'élevage, n'est généralement pas très grande.

La société

La société agricole traditionnelle a marqué notre façon d'être et notre mode de vie : une société agricole fondée sur l'appartenance au groupe, où l'individu n'existait que par le groupe — la maison, la famille, la paroisse, les voisins —, qui a été à l'origine d'un sens profond de la solidarité, de l'entraide, et qui a donné naissance à une communauté très unie.

La modernisation de l'économie, qui a abouti à la crise de la société agricole traditionnelle, n'a pas donné lieu en Galice à une transformation cohérente adaptée aux réalités du milieu et assumée par la population. L'économie capitaliste a été introduite dans un système précapitaliste, ce qui a entraîné une désarticulation de la structure sociale traditionnelle et l'érosion des valeurs traditionnelles. La société galicienne est partagée aujourd'hui entre le ruralisme, que nous portons tous en nous, et le modernisme qui s'impose progressivement.

C'est ainsi que bien que les hypermarchés envahissent nos villes, les foires de village, de moins en moins nombreuses il est vrai, continuent d'exister. De nouveaux centres s'implantent en milieu rural, non sans éveiller des rivalités, alors que la solidarité entre voisins reste très forte. Les caciques d'antan, intermédiaires entre la campagne et la ville, qui rendaient possibles les relations entre le paysan et l'administration, ont adopté des méthodes plus « démocratiques » : les services rendus ne se payent plus en nature mais en voix aux élections. La nucléarisation de la famille, la diminution de la natalité, l'exode des jeunes vers la ville n'ont pas empêché la persistance de familles fortement unies sous l'autorité patriarcale.

La langue

Le galicien est une langue proche du portugais. Parce qu'elle n'est pas reconnue et qu'il s'agit d'un élément essentiel de notre identité culturelle, son utilisation et sa défense prennent souvent le caractère d'une revendication politique. La majorité de la population se sent galicienne plutôt qu'espagnole ou européenne, et 39 p. 100 se considèrent comme assez ou moyennement nationalistes.

L'immense majorité des Galiciens comprend (94 p. 100) et parle (87 p. 100) le galicien. Cependant, ceux qui s'en servent couramment sont moins nombreux (50 p. 100). Alors que dans les villes de la Corogne, Ferrol et Vigo, on privilégie le castillan, dans les zones rurales le galicien est la langue courante. Mais étant donné qu'il s'agit d'une langue essentiellement orale, seulement 35 p. 100 des Galiciens savent l'écrire et 50 p. 100 savent le lire.

La pauvreté

Trente-quatre pour cent de la population galicienne vit de l'agriculture. Les paysans vivent dans une situation de pauvreté extrême. Les exploitations de petite taille, qui ont de maigres troupeaux, une modernisation arrivée trop tard et mal orientée, la vieillesse des exploitants (35 p. 100 des chefs d'exploitation sont âgés de plus de 65 ans), l'analphabétisme fonctionnel (80 p. 100 des chefs d'exploitation n'ont pas fait d'études) et le départ des jeunes ont contribué à dégrader la situation à tel point que les familles d'agriculteurs subsistent aujourd'hui grâce aux pensions de retraite, aux maigres revenus que fournissent les émigrants et à quelques travaux temporaires.

Les travailleurs de la mer ont des conditions de vie et de travail des plus difficiles. 50 p. 100 des Galiciens qui pêchent à la hauteur du banc canarien-saharien travaillent 18 heures par jour et ont un taux d'accidents de 92 p. 100, alors que 34 p. 100 d'entre eux abandonneraient le métier pour un travail à terre même moins rémunéré. Les problèmes familiaux, l'alcoolisme, les drogues sont monnaie courante.

Entre 1976 et 1977, la Galice a perdu 30 p. 100 de ses emplois du fait du démantèlement du secteur industriel (contre 19 p. 100 dans l'ensemble de l'Espagne). Le taux de chômage est de 15 p. 100, dont 57 p. 100 sont des femmes. D'après une enquête syndicale, 60 p. 100 des femmes sont chef de famille monoparentale et vivent dans des conditions très précaires. Parmi les travailleurs agricoles, 53 p. 100 sont des femmes, mais la très grande majorité travaillent à titre de collaboratrices de leur mari et n'ont aucun pouvoir de décision dans une société patriarcale.

Entre 1950 et 1970, la Galice connaît un solde migratoire de -466 510 personnes. La plupart des émigrants, partis illégalement, sont issus de familles d'agriculteurs. Si aujourd'hui ce sont les Nord-Africains qui franchissent le détroit de Gibraltar dans des esquifs, c'était autrefois des Galiciens qui passaient la Bidassoa, nombreux, cachés dans des camions. La population de la Galice est presque aussi nombreuse à l'intérieur qu'à l'extérieur du pays.

Il est vrai qu'un certain nombre de ceux qui ont émigré vers l'Europe « ont réussi » ; il est vrai qu'un certain nombre d'émigrants ont fait fortune en Amérique ; mais il est vrai également que nombre d'émigrants sont revenus sur leur terre natale, chassés par la crise et préférant vivre chez eux entre le déracinement et la précarité, et que beaucoup d'autres, sans couverture sociale, connaissent le dénuement le plus absolu.

En Galice (1989), 20 p. 100 de la population est bénéficiaire d'une allocation de la Sécurité sociale. Il y a pratiquement un bénéficiaire pour chaque travailleur cotisant à la Sécurité sociale, et un pour 1,36 exploitation agricole. De surcroît, les Galiciens touchent une somme inférieure à la moyenne espagnole et inférieure même à la somme versée dans toutes les autres communautés autonomes. Finalement, la Galice a le plus grand nombre de bénéficiaires d'une allocation de l'Assistance publique de toute l'Espagne.

L'éducation

L'éducation est coupée du milieu. La dispersion de la population ne facilite pas les actions éducatives adaptées au milieu et les infrastructures de communication et de services sont loin de couvrir tous les besoins.

Le taux d'échecs scolaires est de 40 p. 100 (plus élevé en milieu rural). Un grand nombre d'élèves ont des difficultés d'apprentissage et redoublent des classes. Les familles rurales ne font pas d'effort pour améliorer leur éducation ni celle de leurs enfants, par indifférence ou parce qu'elles ne se considèrent pas comme capables de le faire, même si elles connaissent parfaitement les exigences de la société moderne et même si elles souhaitent faire quelque chose pour que leurs enfants réussissent.

2. « PREESCOLAR NA CASA »

L'historique

La situation que nous venons de décrire montre bien que des mesures s'imposaient en vue d'élever le niveau d'éducation. Mais toute action de cet ordre doit, en Galice, compter sur la participation des parents à titre d'agents d'éducation dès les premières années de la vie de l'enfant. Quand les parents (père et mère) s'engagent eux-mêmes dans une démarche éducative et dans l'éducation de leurs enfants, le niveau éducatif tant des parents que des enfants ne peut manquer de s'améliorer sensiblement.

La nécessité de trouver une solution au problème se posait d'une manière pressante. On a fait appel au départ à l'action revendicative (lettres, communiqués, rapports, journées de réflexion, etc.), mais cette voie est vite apparue comme insatisfaisante. Devant l'impossibilité de joindre rapidement les enfants des milieux ruraux, on a envisagé un programme susceptible d'aider les enfants dès maintenant (ils ne peuvent pas attendre).

Le projet a été conçu à l'intention de toutes les familles du monde rural qui ont des enfants de moins de 6 ans qui ne vont pas encore à l'école. Il vise la formation des parents (pères et mères) en vue de les aider à améliorer leur propre éducation et à participer à la démarche éducative de leurs enfants.

Les activités commencent en 1977 par le choix de quatre localités où s'étaient déjà déroulées des expériences de formation et de travail en commun. En même temps, un questionnaire était adressé à tous les curés de Galice, à qui on posait trois questions considérées comme essentielles pour la viabilité du projet :

— Quel est dans votre paroisse le nombre d'enfants âgés de 3 à 5 ans qui ne fréquentent pas l'école maternelle ?

— Seriez-vous disposé à convoquer une réunion avec les parents de ces enfants ?

— Seriez-vous disposé à collaborer à un éventuel programme d'orientation préscolaire à l'intention des parents ?

Les résultats de cette enquête ont permis de conclure que le programme était réalisable. Un projet a donc été soumis au ministère de l'Éducation nationale, qui a délégué trois instituteurs.

Les parents sont ensuite convoqués à des réunions où on leur explique les raisons de notre désir de les voir travailler avec leurs enfants : la nécessité, à notre époque, d'une bonne éducation ; l'importance des premières années de la vie dans la démarche éducative ; le rôle déterminant que les parents

jouent dans l'éducation de leurs enfants. Il fallait aussi établir par la voie de l'expérience si les parents étaient en mesure de participer d'une manière efficace à l'éducation de leurs enfants.

Ceux qui dirigeaient les réunions hebdomadaires avec les parents et les enfants étaient pour la plupart des collaborateurs bénévoles, notamment des instituteurs et des prêtres, qui travaillaient de concert avec l'équipe des trois instituteurs, lesquels établissaient les orientations et organisaient des réunions avec les parents et les enfants.

Cette démarche, suivie deux années durant, présentait certains défauts (contenus faibles, éloignement des objectifs initiaux, manque de préparation, suivi des actions insuffisant, etc.). L'amélioration sera quantitative : le programme passe de trois instituteurs à onze, délégués à plein temps, surtout par le ministère de l'Éducation, alors que diminue le nombre des collaborateurs bénévoles. Actuellement, le programme compte 22 instituteurs-orienteurs, assistés de quatre collaborateurs bénévoles et de 19 collaborateurs recrutés par le ministère des Affaires sociales de Galice et par six conseils municipaux. Mais l'amélioration est aussi qualitative : redéfinition de l'action, préparation périodique des instituteurs-orienteurs, suivi direct des activités.

Les fondements théoriques

Le programme « Preescolar na Casa » est né parce que ses initiateurs étaient persuadés que partout où sévit l'ignorance, il y a retard, dépendance, marginalisation et injustice. Plus il y a de savoir, de connaissances, plus grandes sont les chances de liberté, de prospérité et de justice.

Les recherches en psychologie infantile permettent de conclure que les premières années de la vie sont décisives (cf. BLOOM, *Caractéristiques de l'homme*). La culture et la connaissance sont l'aboutissement d'une démarche éducative qui doit commencer d'une manière systématique avant l'âge de 6 ans, car alors les capacités intellectuelles sont à leur maximum et l'équilibre affectif généralement à son meilleur. L'absence de l'éducation préscolaire risque d'entraîner un retard scolaire.

Les parents jouent un rôle déterminant dans la démarche éducative. Si la maturité affective et le progrès intellectuel sont conditionnés par l'ambiance éducative en milieu familial et par la prise en charge de l'enfant au cours de ses premières années de vie, et si une bonne relation affective entre l'enseignant et l'élève contribue à motiver et à favoriser l'apprentissage, l'aide des parents est dans tous les cas indispensables à l'enfant d'âge préscolaire.

L'éducation préscolaire est insuffisante et mal adaptée, car les parents ne connaissent ni leurs possibilités en tant qu'éducateurs ni les besoins et les capacités de l'enfant en bas âge. Dans bien des cas, ils ont même des idées erronées sur ce que doit être l'éducation d'un enfant. L'éducation scolaire

n'est pas, la plupart du temps, complétée par l'action éducative des parents. Les enfants qui vivent loin de l'école doivent se lever au petit matin, subir la fatigue des déplacements, sans pouvoir compter sur le soutien de leurs aînés, ce qui risque de créer chez eux un sentiment d'insécurité. D'autre part, la majorité de ces enfants fréquentent une école qui ne tient compte ni de leur langue ni de leur milieu culturel.

Les enfants n'attendent pas. Un enfant ne peut pas attendre la solution qui viendra demain. Les parents sont à même d'éduquer. Ils sont capables de s'adapter et d'acquérir une formation appropriée à l'éducation de leurs enfants et d'âge préscolaire. Nous avons écouté nombre de mères nous rapporter des conversations avec leurs enfants, toujours stimulantes pour le développement intellectuel, et nous rapporter la réaction des enfants aux activités d'exploration qu'elles leur proposaient.

Les objectifs

L'objectif premier est la préparation des parents, en vue de créer un milieu éducatif familial et d'aider au choix des activités nécessaires à l'épanouissement des capacités physiques, psychomotrices, intellectuelles, créatives, affectives, sociales et morales de l'enfant.

Les objectifs généraux formulés sont les suivants :

— faire en sorte que toute la population puisse jouir pleinement de la culture et du savoir grâce à l'éducation ;

— améliorer l'éducation préscolaire du milieu rural et y diminuer le taux d'échecs scolaires ;

— former des enfants physiquement et psychiquement sains, éveillés intellectuellement et équilibrés sur le plan affectif ;

— faire en sorte que les parents continuent de participer à la démarche éducative de l'enfant pendant la période scolaire ;

— voir à ce que les parents prennent en charge des domaines de formation autres que les domaines strictement scolaires.

Ces objectifs ne pourront être atteints que si le père et la mère sont :

— au courant de l'importance de l'action éducative au cours des premières années de la vie de l'enfant, et au courant du rôle que la famille et l'école peuvent jouer à cet âge ;

— au courant des besoins psychiques et physiologiques, intellectuels, affectifs et moteurs des enfants, des possibilités en matière d'éducation pour les enfants et des actions et des attitudes les plus appropriées à cet égard ;

— disposés à travailler à l'éducation de leurs enfants d'une manière réfléchie, systématique et continue.

Les principes de l'action éducative

— s'inspirer du savoir éducatif familial ;

— proposer des activités qui soient réalisables en milieu rural ;

— créer et découvrir des situations éducatives dans la vie de tous les jours ;

— assurer la réalisation d'un certain nombre d'apprentissages significatifs en eux-mêmes, tant pour les parents que pour les enfants ;

— viser la modification des comportements traditionnels de la culture éducative familiale ;

— encourager la créativité dans la famille pour développer le sens de la créativité chez l'enfant ;

— assurer une évaluation continue de la démarche éducative (évolution des capacités, des connaissances et des attitudes, structure de la famille, etc.) ;

— essayer de combler le potentiel d'apprentissage des enfants ;

— ne jamais oublier que rien n'est anodin : les enfants sont un miroir ;

— garder présent à l'esprit que l'éducation des enfants est une démarche fondée sur une symbiose familiale.

3. L'ACTION

Le programme peut actuellement compter sur la participation des familles de 2 658 filles et garçons âgés de 0 à 6 ans, réparties en 659 groupes de travail et appartenant à 266 communes (il y a, en Galice, au total 313 communes), même s'il ne couvre pas la totalité du territoire.

Les réunions avec les parents et les enfants

La convocation

Une réunion générale est prévue avec toutes les familles, mais étant donné l'isolement et le manque de moyens de transport, les termes de la convocation sont adaptés, dans la mesure du possible, à la situation particulière de chaque village et de chaque famille. Une distinction est faite entre les

régions et les familles qui connaissent déjà le programme « Preescolar na Casa » et celles qui le connaissent peu ou pas du tout. Dans le premier cas, on prévoit une réunion pour une région assez vaste et on adresse une convocation à tous les parents des villages plus ou moins proches, en tenant compte des possibilités qu'ont les familles de se déplacer.

Pourquoi procédons-nous ainsi ? Nous estimons que les parents doivent aussi participer à l'organisation et qu'ils doivent pouvoir décider eux-mêmes qui participera aux réunions et où ils se réuniront au cours de l'année, c'est-à-dire qu'ils doivent prendre des responsabilités dès le commencement.

Qui s'occupe de cette convocation ? Dans certains cas, l'orienteur lui-même, à partir des données dont il dispose sur les familles, qui lui sont fournies soit par le Conseil municipal, soit par le curé de la paroisse. Parfois, la convocation est faite par l'animateur, qui ne participe pas directement au programme, mais qui collabore : des prêtres ou des personnes qui connaissent bien et la région et les gens, ou encore des parents qui ont participé au programme « Preescolar na Casa » et qui se chargent eux-mêmes de motiver les autres parents et de les encourager à assister aux réunions.

Dans les régions où l'on ne connaît pas le programme « Preescolar na Casa », l'orienteur rend visite aux familles chez elles et c'est en fonction des besoins qu'il perçoit qu'il encourage les parents à participer au programme. Il faut connaître la situation réelle des familles pour pouvoir répondre aux besoins de chacune d'elles, et pour ce faire, il faut aller sur place voir comment elles vivent. Dans le monde rural, les relations doivent passer par la famille, où le rapprochement est plus facile et où le dialogue s'installe plus facilement. Les visites aux familles nous aident à découvrir celles qui sont les plus défavorisées ou qui ont le moins de possibilités.

Nous nous efforçons donc, dans la mesure du possible, de rendre visite aux parents pour les convoquer à une réunion de groupe, également importante pour que les parents eux-mêmes décident qui doit se réunir et où on le fera.

Les réunions

Dès que le groupe est constitué et le lieu choisi, des réunions avec les parents et les enfants sont tenues toutes les deux semaines. En règle générale, tous les parents s'engagent au départ à suivre le programme.

Une réunion dure habituellement deux heures au minimum, et comporte les étapes suivantes :

a) Accueil. Discussion sur le déroulement du programme au cours des quinze jours écoulés ; point de vue de tous les assistants ; présentation par les enfants des activités faites à la maison et commentaires ; activités de la vie quotidienne.

b) Réalisation d'une ou de plusieurs activités avec la participation des parents. Il est fait appel à tous les outils possibles, mais de préférence à ceux qui se trouvent dans le milieu à la portée de tous. Une grande importance est accordée au jeu, aux chansons, etc. Toutes ces activités visent à montrer ce qui peut se faire à la maison, à stimuler la créativité des parents.

Cette réunion a pour but de motiver, d'expliquer, d'encourager, d'orienter, de pousser à la réflexion, de chercher dans chaque cas la meilleure manière d'agir. Mais le travail essentiel commence après la réunion et se poursuit jusqu'à la réunion suivante.

c) Présentation du programme pour les quinze jours suivants. Tous s'efforcent ensemble de trouver des activités en rapport avec le thème choisi pour les quinze jours à venir, et avec celles qui sont déjà programmées dans le matériel remis à la famille.

d) Tandis que les enfants s'amusent, les adultes discutent d'une question concrète d'éducation, en rapport avec ce qu'ils ont vécu ou lu dans une revue, un livre, (le dessin chez l'enfant, le jeu et les jouets, l'énurésie, le contrôle des sphincters, la jalousie, etc.).

Les parents participent avec intérêt et d'une manière régulière, en dépit du fait qu'ils doivent parfois venir de très loin pour assister aux réunions.

Les orienteurs

Ce sont des personnes qui connaissent l'action éducative, qui la pratiquent conformément à l'esprit du programme, qui ont une bonne connaissance du milieu rural galicien ainsi que la capacité de s'y adapter. Il s'agit d'un groupe d'instituteurs en prêt de service, d'employés rémunérés et d'un certain nombre de collaborateurs bénévoles.

La formation des orienteurs se veut :

— adaptée au travail avec des adultes ;

— théorique, mais susceptible de faciliter la pratique ;

— non seulement pédagogique, mais élargie et intégrale, en rapport avec la situation du milieu rural ;

— adaptée aux caractéristiques particulières du travail à exécuter.

De telle sorte qu'elle forme des orienteurs qui soient :

— sensibles à la situation du milieu rural galicien ;

— à même d'éveiller chez les gens la conscience de leurs valeurs propres : langue, sens de la solidarité, vie saine, etc. ;

— informés ou soucieux de s'informer des problèmes du milieu rural galicien ;

— à même d'établir de bonnes relations avec les familles, pour pouvoir fonder leur travail sur la vie sociale et familiale et non seulement sur la vie scolaire ;

— capables d'utiliser une langue simple et d'être proches des gens ;

— ouverts, tolérants, compréhensifs, capables de comprendre la réalité du milieu, toujours prêts à apprendre ;

— capables de céder la place aux parents ;

— enthousiastes et capables de transmettre aux autres leur enthousiasme ;

— et, bien entendu, au courant de tout ce qu'implique l'éducation des enfants.

Les services d'information et de formation

Le programme « Preescolar na Casa » publie un **périodique mensuel** — La Revue (12 pages — tirage de 3 500) — destiné aux parents des enfants âgés de 0 à 6 ans. Son contenu se rapporte au fonctionnement du programme ; questions en rapport avec les enfants de cet âge et les objectifs que doit viser leur éducation, modes d'utilisation du milieu naturel et social susceptibles de stimuler l'enfant, etc. La Revue aborde aussi des questions de santé, d'alimentation, tout en proposant des activités, des jeux, des contes, des passe-temps...

Le programme diffuse **deux émissions radiophoniques** par semaine, d'une durée d'une demi-heure chacune à l'intention des parents, des enfants et du grand public. Ces émissions visent à soutenir le travail des orienteurs et à créer chez les auditeurs une attitude qui favorise le dialogue entre les adultes et les enfants, les activités éducatives et le jeu. On y propose des chansons, des contes, des devinettes, des jeux, des commentaires ou des entrevues en rapport avec l'éducation des enfants.

En collaboration avec la Télévision de Galice, on réalise également **une émission hebdomadaire**, d'une durée d'une demi-heure, où l'on propose aux parents diverses activités.

Pour répondre aux besoins de formation continue des orienteurs, a été créée **la bibliothèque**. Elle dispose aussi d'une section réservée à des ouvra-

ges de pédagogie pour les parents. Les orienteurs ont constaté que les parents des milieux ruraux, surtout les plus jeunes, veulent lire et qu'ils lisent les livres qu'on met à leur portée.

Le programme a également publié, à l'intention des parents, un certain nombre de **monographies** : le jeu et les jouets, le dessin et l'enfant, la chanson. La bibliothèque dispose enfin d'une importante section de livres pour enfants. Ces livres sont prêtés aux parents à l'occasion des réunions pour qu'ils les lisent chez eux avec les enfants.

Les orienteurs sont persuadés de l'importance primordiale qu'a pour l'enfant le jeu spontané, les jouets n'étant que des instruments mis au service du jeu. Malgré tout, le jouet s'avère très souvent indispensable. C'est pourquoi le **matériel** remis aux familles comporte des suggestions quant à la manière de fabriquer des jouets. Nous disposons également d'une variété de **jouets** qui sont mis à la disposition des enfants pendant les réunions. L'un des objectifs visés est d'apprendre aux parents à valoriser l'importance du jeu chez l'enfant.

4. L'ÉVALUATION

Les succès obtenus

Après avoir passé de longues années sans se soucier de leur formation, les parents reprennent contact, par l'intermédiaire du programme, avec un processus d'apprentissage, qui porte non seulement sur leur éducation, mais sur tous les aspects de leur vie.

Les parents s'engagent petit à petit dans une démarche commune à partir d'une réflexion qu'ils font ensemble ; ils s'engagent de plus en plus dans les différentes actions communautaires qui finissent par influer sur toute la famille et sur l'entourage. Ils apprennent à revendiquer de meilleures conditions de vie.

Les réunions constituent un moyen efficace pour susciter la participation, le dialogue, la communication spontanée, car les lieux de rencontre n'abondent pas en milieu rural.

On note chez les parents :

— une amélioration de l'estime de soi, l'acceptation de ce qu'ils sont ;

— une influence positive sur la vie de famille, qui favorise la participation de tous ;

— la valorisation et l'utilisation des ressources du milieu ;

— l'attention à l'égard des progrès réalisés par leurs enfants.

Les parents deviennent des éducateurs dont la démarche passe d'une scolarisation à la maison à une démarche d'éducation globale, et d'une éducation à temps partiel à une éducation continue.

Les parents sont de plus en plus nombreux à contacter d'eux-mêmes les responsables du programme. On est passé de l'offre à la demande.

Ce qui avait été conçu comme un prolongement de l'école peut aujourd'hui être considéré comme une activité complète en soi.

L'intérêt et l'enthousiasme des enfants motivent les parents.

Les progrès dans la capacité de s'exprimer et la spontanéité sont évidents chez l'enfant, de même que le développement de l'assurance, de l'estime de soi, de l'autonomie.

Les enfants posent plus volontiers des questions.

Les enfants échangent plus naturellement, leurs contes, leurs jouets...

Le programme a été à l'origine d'un certain nombre d'expériences de développement culturel dans divers domaines d'action.

Il y a eu mise en place, à l'extérieur de la Galice, d'un certain nombre de programmes similaires, qui portent presque tous le même nom.

Les difficultés

Les parents sous-estiment les possibilités éducatives du milieu familial et surestiment le système scolaire. Ils sous-estiment leurs capacités et dévalorisent leur milieu.

Les parents ne saisissent pas toujours l'importance des premières années de la vie. Le développement de l'enfant est associé, pour eux, à la période scolaire. Le travail auprès de l'enfant commence donc trop tard.

La durée de la participation des parents au programme est courte, étant donné qu'ils s'y intéressent assez tard et qu'ils abandonnent dès que l'enfant entre à l'école.

On déplore des changements fréquents d'éducateurs, en raison de la nature du travail difficile et parfois déroutant, et des mutations, qui sont la cause d'un manque d'expérience et de formation adaptée aux particularités du programme.

On note un manque de connaissances dans le domaine de l'éducation des adultes, ce qui représente un handicap sur le plan de la mise en application du programme.

Les ressources humaines et financières sont limitées.

CONCLUSION

Le milieu rural a d'énormes besoins, mais les possibilités de développement existent et les gens veulent améliorer leurs conditions de vie même s'ils ne voient pas toujours la manière de s'y prendre. Ils sont capables de s'unir, d'agir de concert, de créer des espaces de solidarité. Les résultats de l'expérience permettent de conclure qu'il y a certains éléments essentiels à la réussite de la formation des adultes en milieu rural. Ainsi, les éducateurs du programme doivent :

— connaître les besoins présents, et savoir prévoir les besoins futurs ;

— déterminer quels sont les facteurs qui ont une influence décisive sur la vie des gens ;

— mettre sur pied des activités simples, dont le résultat puisse être évalué à court terme ;

— savoir tirer de ces résultats des conclusions qui soient utiles ailleurs ;

— définir les objectifs, approfondir les questions, réviser et évaluer la démarche ;

— prévoir les difficultés qui peuvent surgir, qu'elles soient causées par la personnalité des participants ou par les conditions dans lesquelles se déroulent les activités ;

— choisir les activités en fonction des objectifs généraux et de l'esprit du programme.

L'analphabétisme ne se réduit pas à l'incapacité de lire et d'écrire. Il révèle l'incapacité à comprendre ce qui se passe autour de soi, ce que l'on fait, à saisir les causes des problèmes et à trouver les solutions les plus appropriées, qui soient efficaces en profondeur et à long terme. Ce type d'analphabétisme est courant en milieu rural, où l'on comprend mal les changements qu'entraîne le progrès. Le milieu rural manque également d'une vision du futur et n'évalue pas justement l'importance de l'éducation en tant que moyen de s'adapter à la complexité de la vie moderne.

Mais ces problèmes ne sont pas le propre du milieu rural : les éducateurs qui travaillent en milieu urbain les connaissent également. Ils sont peu

préparés à cette éducation innovatrice qui fait appel à la participation de la population. Ils tendent à réduire l'éducation à l'école, faisant fi des démarches éducatives qui ont cours à l'extérieur.

L'expérience du programme « Preescolar na Casa » et d'autres programmes similaires a montré que les gens de la campagne, quand ils sont aidés, sont parfaitement en mesure de participer à une démarche éducative innovatrice, et d'atteindre de bons niveaux de formation. Le programme a stimulé beaucoup d'éducateurs à améliorer leur formation pour l'adapter aux besoins particuliers des gens qui vivent en milieu rural. Des établissements d'enseignement se sont adaptés et ne font plus opposition aux expériences innovatrices qui ont surgi un peu partout, sachant qu'elles donnent de très bons résultats et sont peu coûteuses.

L'élargissement du domaine de l'éducation

Ancares, province de Lugo, région de haute montagne où l'on pratique l'apiculture : un instituteur du programme « Preescolar na Casa », voulant répondre au désir de la population d'augmenter la production de miel, a organisé et animé une activité de formation apicole à l'intention des jeunes et des adultes de la région. Un programme de formation a été mis sur pied, placé sous la direction de deux techniciens et financé par le Gouvernement espagnol et le Fonds social européen, ce qui a permis de passer d'une production artisanale à une production moderne. Une coopérative de producteurs apicoles s'est constituée autour de cette expérience, afin d'assurer la formation de nouveaux apiculteurs et la commercialisation du miel produit.

L'expérience a permis aux gens de la région de constater qu'ils pouvaient améliorer la condition économique et sociale sans quitter le milieu, et entreprendre une démarche qui a abouti à la création d'une exploitation ovine et caprine et à l'amélioration des cultures par des méthodes plus appropriées. Le tout a conduit à une meilleure connaissance des techniques de production agricole et de commercialisation et, sur le plan humain, à un plus fort enracinement dans la région et à une prise de conscience de la possibilité d'agir collectivement.

Cette expérience a été à l'origine d'un nouveau projet d'animation communautaire, auquel ont travaillé à plein temps trois personnes un animateur communautaire, un psychologue et un ingénieur agronome, et qui fut dirigé par des agents du programme « Preescolar na Casa » et cofinancé par Cáritas Española, le conseil municipal de la localité et le gouvernement de la communauté autonome.

Les principales réalisations du projet ont été :

— une étude, menée avec les habitants de la région, sur les besoins les plus pressants et sur les possibilités de les satisfaire rapidement ;

— une information abondante et détaillée sur tous les programmes d'aide, publics et privés, auxquels pourraient être admissibles les habitants de la région (subventions, bourses, assistance technique, etc.);

— la mise en place d'un service de soins à domicile pour les personnes du troisième âge qui sont dans le besoin et qui n'ont pas de famille, et qui ne veulent pas quitter leur maison et leur milieu.

Le projet de développement de la région d'Ancares est actuellement entièrement autochtone sur le plan de la gestion et de l'organisation, et il compte sur la participation d'un certain nombre d'animateurs de la région. Des projets de développement locaux, animés dans certains cas par des personnes ayant participé à cette expérience éducative, ont été mis sur pied dans d'autres régions de la Galice en collaboration étroite avec le programme « Preescolar na Casa ».

UN PROCESSUS DE DYNAMISATION CULTURELLE DANS LES ZONES RURALES

Joaquín Garciá Carrasco
Université de Salamanque
Espagne

1. CADRE IDÉOLOGIQUE

Dans les initiatives de dynamisation culturelle, la prise de conscience des variables que l'on estime décisives pour l'état des choses sur lequel on prétend agir est aussi importante que la précision de l'objectif social dont on fait la promotion. Si, par exemple, on croit que l'analphabétisme ne dépend que d'un ensemble d'habiletés perceptivo-motrices[1], on l'estimera éradiqué quand l'ensemble des membres de la communauté aura appris à lire et à écrire, ce que les bons professeurs arrivent à réaliser en peu de temps. Mais nous serons alors surpris de constater que, dans nos zones rurales, les analphabètes adultes par détérioration de l'habileté sont plus nombreux que ceux qui n'ont jamais eu cette habileté. Ce qui nous surprendra aussi, c'est de constater que, même si de prime abord, un grand nombre d'entre eux reconnaissent le besoin d'une formation de base, le pourcentage d'abandon est souvent très élevé. Finalement les agents les moins experts, et d'autres qui ne le sont pas du tout, ne peuvent arriver à comprendre comment, dans certaines communautés, la simple annonce que l'on va intervenir en enseignement de base des adultes n'attire pas vraiment la clientèle potentielle.

Pour nous, la compréhension du problème de l'alphabétisation en milieu adulte dans les zones rurales passe par les extrêmes suivants :

- L'analphabétisme est un **problème social** qui affecte les mécanismes et les relations sociales quand le développement communautaire atteint un niveau de complexité dans lequel la culture écrite devient indispensable ou significativement utile. La proposition d'action alphabétisante est socialement valable parce qu'elle est un moyen ou un instrument d'amélioration de la qualité de vie ou parce qu'elle permet de mettre en circulation des biens ou des services sociaux dont l'accès, la jouissance ou la préservation sont tributaires de la compétence en communication lecto-écrite.

  Il s'ensuit que la signification de l'analphabétisme est relative à celle des attentes sociales et des relations sociales dans un milieu sociologique particulier.

- L'habileté lecto-écrite conserve une valeur purement instrumentale si les valeurs culturelles auxquelles s'identifie la population, ou

celles que permet la structure de production ou du flux de biens et de services, ne sont pas des valeurs qui doivent nécessairement être véhiculées par des systèmes de **communication écrite** : la valeur d'actualité de la nouvelle, la valeur qui consiste à connaître l'état du système social et politique, le plaisir de jouir de la création artistique, le désir de participation sociale, le besoin impérieux de communiquer à distance, l'élargissement du système des relations sociales et productives au delà de l'espace que permet la communication orale, la transformation en industrie du rayonnement de la connaisance et de la culture, l'organisation en marché de la demande culturelle...

- La motivation pour le développement de l'habileté lecto-écrite est provoquée en fonction des changements dans les **attentes sociales** ; c'est ainsi que la décision de participer à des Centres de diffusion culturelle doit être associée à des projets d'amélioration de la qualité de vie ou de recyclage professionnel.

- L'habileté lecto-écrite acquiert la condition de composante culturelle dans un milieu sociologique, ou pour une personne, si elle joue un **rôle fonctionnel** en relation avec des positionnements de la personnalité, individuels ou collectifs, en fonction des objectifs économiques, de relations de production, d'organisation sociale, de valeurs esthétiques, etc.

- La dépendance entre le niveau des habiletés écrites en regard de l'état du système social nous amène à penser que, tout au moins dans nos zones rurales, il faut associer de plus en plus les programmes de **dynamisation culturelle** aux programmes de **développement intégral** de ces mêmes zones. Nous sommes convaincus que le développement de la qualité de la productivité sociale est freiné tant par la non-induction de changements dans les attitudes sociales, parce qu'on n'accepte pas le progrès culturel et cognitif qui y est nécessairement associé, que par la non-transformation des relations intracommunautaires associées à la modification des systèmes de production et aux relations de production.

2. LE PROJET « SANTIBÁÑEZ DE BÉJAR » (PROVINCE DE SALAMANCA)

Ce projet est né dans le cadre du Programme de prévention et de lutte contre l'analphabétisme, promu par la Commission des communautés européennes, en collaboration avec les États membres. Il a duré deux ans : d'octobre 1988 à octobre 1990, dans une petite localité de la province de Salamanca, Santibáñez de Béjar, avec une économie autonome (la presque totalité de la population travaille et vit sur place). Si nous qualifions ce projet de préventif, c'est parce que nous ne nous sommes pas concentrés sur une promotion directe de l'alphabétisation, dans le sens strict des campagnes

d'alphabétisation ; il a plutôt eu une incidence sur la création de circonstances visant à promouvoir le rôle social de l'écriture dans le système de communications du groupe humain étudié. C'est précisément pour cela qu'il n'a pas été mené directement sur une population précise ni sur un groupe d'âge. Le projet vise à mobiliser l'ensemble du réseau des institutions sociales du village car, étant donné que toutes s'identifient à des projets sociaux complexes, la maximisation de leurs effets stimule la dynamisation culturelle nécessaire associée au processus d'alphabétisation. La lecture consistant à décoder des graphies se transforme en composante d'un phénomène social plus intégral qui englobe le décodage du système de relations et de transactions de la collectivité : un processus de conscience active et de capacité de « lecture » existentielle.

Nous avons analysé au moyen d'entrevues tous les agents sociaux pour déterminer non pas la validité interne des activités qu'ils réalisaient, mais les systèmes de communication qu'ils établissaient à l'intérieur de leur institution et en relation avec d'autres institutions et agents sociaux de la communauté ; mais par-dessus tout, pour déterminer l'incidence de la communication lecto-écrite sur de tels mécanismes d'interaction. Les observations nous ont révélé les faits suivants :

- L'école constitue un centre d'information et de communication qui fournit un bon soutien lecto-écrit, mais il y a peu de communication avec les familles des élèves ; et quand cette communication se produit, c'est par des communications orales et des appréciations qualitatives, sans que le matériel que les élèves emploient contienne des éléments pouvant être utilisés dans les échanges parents-élèves. Les parents eux-mêmes reconnaissent l'écart et la différence entre ce que leurs enfants étudient et leurs secteurs d'information. Les contenus écrits du matériel scolaire sont d'authentiques foyers de non communication parents-élèves. Le bulletin scolaire est le seul élément écrit qui soit soumis à la considération expresse des parents.

- Le conseil municipal mène ses sessions et débats en impliquant directement les représentants locaux ; les débats sont oraux, il y a très peu de communication écrite dans la localité. Même les annonces municipales se font sous forme d'« édits » et sont livrées oralement par un officier municipal et « crieur public » qui les proclame oralement et à voix haute dans les rues.

- Le médecin communique oralement avec ses patients, les instructions pour l'administration des médicaments sont données par de brèves notes concernant les doses, et il n'y a pas le moindre espoir que les patients lisent les instructions d'utilisation des médicaments. D'autre part, la rédaction des « prospectus » (guide thérapeutique et posologie) accompagnant ces médicaments n'utilise pas un langage

accessible aux consommateurs. Leurs codes d'expression visent évidemment à informer les seuls médecins qui les prescrivent et non les patients qui les consomment.

- Le prêtre communique avec la population d'une manière fondamentalement orale. Les personnes du lieu alimentent leurs croyances par des communications orales et non par des lectures.

- Le travailleur social s'informe oralement des besoins des personnes et ces dernières donnent leurs impressions de la même manière en ce qui concerne les services qu'elles nécessitent.

- L'incidence des médias est mince. Il entre très peu d'exemplaires de journaux provinciaux dans le village et on les trouve dans les bars où les gens qui le désirent peuvent les consulter et lire les nouvelles. L'information nationale arrive par la télévision et la radio. Il y a une bibliothèque municipale où on ne trouve aucun nom d'adulte sur les fiches d'emprunt de livres ; ce sont les enfants qui les utilisent à la demande des enseignants.

La principale appréciation qualitative sur la communication des membres de la communauté est qu'il s'agit d'une culture fondamentalement orale.

3. L'EXPÉRIENCE D'INTERVENTION

Délimitation du modèle

Le présent projet s'inscrit dans le contexte de l'intervention communautaire. Il prétend impliquer tous les éléments intervenant dans une communauté dans le but de modifier les éléments sur lesquels s'appuie son niveau socio-culturel et éducatif, ainsi que les caractéristiques de celui-ci.

Il s'agit de modifier structurellement les systèmes de relations dans la communauté, afin que les mesures que l'on tentait de prendre soient maintenues et perdurent d'elles-mêmes sans aide externe.

Nous considérons l'implantation des mesures que ce projet défendait comme une stratégie rationnelle de solution de problèmes. En conséquence, avant toute action, on a élaboré une définition claire du problème, établi un inventaire de solutions potentielles, discuté et analysé les solutions avec tous les agents participants ; puis on a élaboré les solutions qui s'avéraient les plus efficaces pour, finalement, évaluer les effets des actions et des initiatives qui avaient été prises.

Cette stratégie est commune à tout le projet et spécifique à chacun de ses éléments ou actions. Cela implique à la fois que le modèle de design sélectionné soit de type « à développement ».

Ce modèle à développements successifs comporte implicitement un changement structurel dans la communauté. Changement que nous pensions atteindre en substituant l'ensemble des facteurs conditionnants qui, aujourd'hui, conservent leurs niveaux socio-culturels et éducatifs, par un nouveau système de relations en fonction des besoins de la communauté. Dans ce sens il faut dire que nous considérons l'état des choses qu'on appelle généralement analphabétisme fonctionnel non seulement comme un problème individuel mais aussi social. L'acquisition de la culture de base et son maintien dépendent de compétences individuelles et de forces socio-culturelles.

Actions mises de l'avant

Les initiatives commencent au moment même où les agents d'intervention s'interrogent sur l'état dans lequel les institutions locales interviennent du point de vue communicationnel. On remarque que, parallèlement à la complexité réelle du fonctionnement des structures locales, on conserve des mécanismes de communication très anciens qui ne s'ajustent pas et n'encouragent pas la communication lecto-écrite : les messages de bouche à bouche (« tu le diras à… et que lui le dise à.. ») et même l'existence du crieur public, cet officier municipal sous l'autorité directe du maire et dont une des tâches consiste à proclamer de par les rues les avis les plus urgents d'intérêt commun.

De son côté, l'école limite justement son action aux enfants qu'elle accueille et son incidence sur les comportements culturels des adultes, même s'ils sont les parents des écoliers, n'est pas évidente en principe. Le point de départ était :

a) disponibilité initiale de l'équipe d'instituteurs pour participer à l'initiative, quoique sur la défensive quant à leur propre rôle, leur situation administrative, la qualité de l'état actuel des choses et le transfert de la responsabilité des contraintes à l'administration ;

b) résistance des instituteurs à l'intervention d'agents externes dans la réflexion sur l'action éducative ;

c) fatalisme au sujet de la coordination déficiente de l'activité de l'enseignement avec les autres activités institutionnelles de la localité.

L'opinion qui s'est généralisée dans le village est que chaque leader social (médecin, prêtre, instituteur, maire…) doit défendre sa tâche et sa fonction contre les autres rôles sociaux, comme mesure de réserve de qualité dans l'action sociale entreprise. Ils ne marchaient ensemble qu'à l'occasion d'actes de représentation sociale.

Lors de la cérémonie de clôture du projet, le 21 mars 1991, ces mêmes leaders sociaux ont publiquement déclaré que les principaux avantages qu'ils avaient retirés de deux années d'activités dans le village sont la gratification

Ce modèle à développements successifs comporte implicitement un changement structurel dans la communauté. Changement que nous pensions atteindre en substituant l'ensemble des facteurs conditionnants qui, aujourd'hui, conservent leurs niveaux socio-culturels et éducatifs, par un nouveau système de relations en fonction des besoins de la communauté. Dans ce sens il faut dire que nous considérons l'état des choses qu'on appelle généralement analphabétisme fonctionnel non seulement comme un problème individuel mais aussi social. L'acquisition de la culture de base et son maintien dépendent de compétences individuelles et de forces socio-culturelles.

Actions mises de l'avant

Les initiatives commencent au moment même où les agents d'intervention s'interrogent sur l'état dans lequel les institutions locales interviennent du point de vue communicationnel. On remarque que, parallèlement à la complexité réelle du fonctionnement des structures locales, on conserve des mécanismes de communication très anciens qui ne s'ajustent pas et n'encouragent pas la communication lecto-écrite : les messages de bouche à bouche (« tu le diras à… et que lui le dise à.. ») et même l'existence du crieur public, cet officier municipal sous l'autorité directe du maire et dont une des tâches consiste à proclamer de par les rues les avis les plus urgents d'intérêt commun.

De son côté, l'école limite justement son action aux enfants qu'elle accueille et son incidence sur les comportements culturels des adultes, même s'ils sont les parents des écoliers, n'est pas évidente en principe. Le point de départ était :

a) disponibilité initiale de l'équipe d'instituteurs pour participer à l'initiative, quoique sur la défensive quant à leur propre rôle, leur situation administrative, la qualité de l'état actuel des choses et le transfert de la responsabilité des contraintes à l'administration ;

b) résistance des instituteurs à l'intervention d'agents externes dans la réflexion sur l'action éducative ;

c) fatalisme au sujet de la coordination déficiente de l'activité de l'enseignement avec les autres activités institutionnelles de la localité.

L'opinion qui s'est généralisée dans le village est que chaque leader social (médecin, prêtre, instituteur, maire…) doit défendre sa tâche et sa fonction contre les autres rôles sociaux, comme mesure de réserve de qualité dans l'action sociale entreprise. Ils ne marchaient ensemble qu'à l'occasion d'actes de représentation sociale.

Lors de la cérémonie de clôture du projet, le 21 mars 1991, ces mêmes leaders sociaux ont publiquement déclaré que les principaux avantages qu'ils avaient retirés de deux années d'activités dans le village sont la gratification

et le bénéfice d'avoir collaboré, l'avantage et l'enrichissement d'avoir augmenté le courant communicationnel entre les institutions et les représentants sociaux. Ces expériences, la première et la dernière, nous confirment que l'alphabétisation, considérée comme processus intégral d'intervention sociale, prouve que le sens véritable d'un tel processus est de rendre possibles les modes de communication collective. Elle prouve également que le besoin d'alphabétiser n'est ni purement politique, ni purement professionnel : étant donné le contexte historique et social actuel, il s'agit aussi d'un besoin communicationnel. La qualité de vie, dans tout le règne animal, est la qualité de communication dans toutes les directions en fonction des possibilités et du potentiel de communication que possède chaque organisme. L'homme est essentiellement un animal qui communique, et la détérioration la plus profonde du psychisme humain conduit toujours à la non-communication. S'aliéner, c'est ne pas communiquer ; être aliéné c'est ne pas être en communication, et être pauvre dans un sens ou l'autre, c'est souffrir de non-communication : ne pas être en contact avec le flux des biens et des services sociaux, ne pas pouvoir passer la ligne frontalière, ne pas parler la langue de l'autre, ne pas comprendre les sentiments de l'autre, souffrir d'une diminution de l'un ou l'autre des organes sensoriels, etc.

C'est là le critère sur lequel s'est basé le plan d'intervention socio-culturelle. C'est à partir de ce critère qu'ont été choisis les différents objectifs généraux :

a) augmenter la circulation du papier de façon naturelle et reliée essentiellement à la vie de la population ;

b) intensifier le caractère public des actions sociales et augmenter la portion de la population réelle et consciente qui participe à ces actions ;

c) provoquer dans le village des « déversements culturels » ou de nouvelles initiatives afin d'y augmenter le débit communicationnel, en tant que stimulant expérimental et transitoire dans la vie culturelle de la population : nouvel emplacement de la bibliothèque locale, soirées pour adultes...

La population a pris conscience du troisième point et il y a eu de nombreux commentaires sur ce qui se passerait après le départ des agents de l'extérieur et que les événements culturels ne dépendraient plus d'initiatives de particuliers.

Élaboration de fiches d'information pour toute la population

Ces fiches, élaborées par les institutions elles-mêmes et les agents sociaux de la municipalité, permettent une plus grande information sur les aspects importants de la réalité sociale dans laquelle vivent les habitants et

contribuent à une communication ouverte entre la population et les institutions ; elles favorisent également le développement de la lecture et de la communication à l'intérieur de la famille et dans la population. Le principe de la « circulation du papier » où il se dit des choses sur les intérêts du groupe dans lequel il circule a été établi. Les membres de la communauté connaissent la source de l'information et reconnaissent la signification de son contenu. Ces fiches sont élaborées soit par le médecin, quand il s'agit de suggestions sur la santé, en fonction de ce qu'il constate lors de ses consultations, soit par le maire pour faire part des accords généraux ou spécifiques pris lors de la réunion du conseil municipal, ou encore par le travailleur social concernant les nouvelles au sujet des pensions aux retraités. Le volume d'information écrite d'intérêt communautaire a augmenté de façon sensible au cours du projet.

Le médecin, en fonction des maladies les plus courantes qui constituent un plus grand risque, ou au sujet de certaines habitudes sanitaires pouvant réduire les risques de malaises ou de maladies... a élaboré des fiches d'information sanitaire faciles à comprendre. Il s'assure qu'elles parviennent à tous les domiciles en les faisant distribuer de porte en porte par l'officier municipal. Même si le contenu des fiches est destiné aux adultes, les instituteurs en sont informés ; ils y font référence dans leurs activités et suggèrent qu'on en parle à la maison. Comme nous l'avons dit, la communication s'organise autour de l'information écrite.

À intervalles réguliers qui coïncidaient, par exemple, avec les périodes d'examens, les instituteurs ont informé les familles de la tenue de ces examens, de leur sens, du niveau de rendement où pourraient se situer leurs enfants, des conséquences de résultats négatifs, de l'importance de la récupération...

Les conclusions et les rapports des séances du Conseil municipal qui, auparavant, étaient annoncés comme des actes publics, sont maintenant sur des fiches écrites qui circulent parmi la population pour expliquer les décisions prises par les représentants et informer sur les événements publics à venir ; à la fin du projet, tout le village affichait sa solidarité sur l'état de la route, indépendamment des filiations politiques ou des intentions de vote, même si les élections municipales étaient proches.

Aide à la formation permanente des professionnels

Le projet culturel de Santibáñez de Béjar permet des échanges nationaux et internationaux, la participation à des congrès, l'apport de matériel technique, etc. qui servent d'aide à la formation des professionnels et à l'amélioration de leur intervention dans la communauté. Ainsi, le simple fait de replacer l'action de chacun des professionnels, notamment des instituteurs, dans une optique d'intérêt communautaire et coopératif augmente la réflexion sur la pratique qui se fait. Et le fait que tous ceux qui occupent une fonction

sociale travaillent en tenant compte de l'objectif global du programme et tiennent des rencontres critiques sur ce programme a un rôle formateur.

La projection internationale de l'expérience, la coopération avec l'université, la collaboration et le parrainage des institutions administratives nationales ont donné le « plus » de motivation pour que les agents sociaux soient plus conscients du rôle que joue, dans l'amélioration de la qualité des interventions, le fait que ces dernières deviennent un objet d'étude systématique. Ceux qui, au début, étaient réticents face à la critique, craignent maintenant que ce processus de recherche perde de l'importance. L'amélioration de la qualité des communications et l'augmentation du potentiel de communication qu'entraînent les nouveaux systèmes de communication (alphabétisation) exigent des agents sociaux une plus grande qualité dans leur intervention.

Le conflit apparent entre les modes d'intervention des enseignants et des animateurs socioculturels mérite une attention spéciale. Quoi qu'il en soit, il y a là un vaste terrain pour l'échange d'expériences.

Par-delà le conflit, il est nécessaire d'établir la communication, car les principes fondamentaux qui régissent l'intervention éducative sur les adultes, dont les animateurs semblent représenter la spécificité, sont les mêmes qui régissent les pratiques éducatives scolaires plus novatrices. Ces principes, parce qu'ils impliquent des activités d'« animation » (cycles de conférences, colloques, séances de cinéma, activités de loisirs et temps libre...) ne se réalisent pas ipso facto. Il n'est pas certain non plus que l'élaboration d'un programme d'enseignement élémentaire doive s'opposer aux critères de base devant régir une pédagogie renouvelée ou à ceux auxquels devrait être soumis un cycle d'activité ayant des adultes comme sujets et interlocuteurs.

De tels principes de base de toute intervention pédagogique correspondant à des idéaux sociaux ouverts et démocratiques peuvent être regroupés de la façon suivante :

a) L'expression et « la culture de l'individualité et de l'idiosyncrasie des groupes » doivent prévaloir sur l'« imposition » de projets, de contenus et de processus d'activité culturelle, avec l'unique justification qu'elle est programmée ainsi, que l'éducateur le propose ainsi, que les normes le dictent ainsi... Nous voyons qu'individualiser le rythme du progrès avec du matériel auto-éducatif constitue un grand pas en avant et que disposer d'un tel matériel serait probablement la condition indispensable à d'autres stades d'individualisation plus profonds et plus vastes. Avec un livre commun nous pouvons difficilement arriver à une individualisation autre que celle selon laquelle chaque sujet apprend dans une page différente. En nous référant à l'activité avec les adultes, les éléments individualisants par lesquels on progresse en direction des objectifs culturels communs à une collectivité peuvent être multiples. Et ces

élements, les éducateurs des adultes les connaissent bien : l'âge des sujets, les intérêts des différents groupes, les différences entre rôles prédominants chez les hommes et les femmes.

b) L'« activité libre » doit prédominer sur la « discipline » externe ; le premier risque que doit éviter un éducateur pour adultes est de s'accrocher aux modèles éducatifs selon lesquels il a lui-même été éduqué et de « reproduire » les modes d'identification de l'autorité de ceux qui ont été ses formateurs, ou prétendaient l'être. Les situations qui sont créées en éducation des adultes, sauf là où il existe une formation professionnelle adéquate, peuvent « réactiver » les processus d'affirmation du rôle « autorité-soumission éducative » qui ont été vécus, même de façon agressive, durant l'enfance. Ces méthodes, largement vécues et subies, et même critiquées, peuvent entraîner la sécurité propre à tout processus bien connu et largement expérimenté. Il est curieux que le premier programme d'activités que propose tout débutant en éducation des adultes, sans formation approfondie et aucune expérience, consiste en conférences, cours, cycles d'activité qu'il ne donne jamais lui-même. Dans tous les cas il faut faire venir des personnes de l'extérieur.

c) L'« apprentissage par l'expérience », qu'on appelle aussi apprentissage significatif, doit prévaloir sur l'« apprentissage mémoristique » de contenus de textes. Dans les écoles, on trouve des laboratoires, de petits musées et des collections d'objets, de modèles et de reproductions ; on remarque souvent que la résolution de problèmes, la réalisation d'activités, l'application de règles et la description à partir d'observations prédominent sur l'apprentissage de notions et la mémorisation de lois et de principes. La pauvreté du milieu dans lequel évoluent les plus défavorisés culturellement implique que les lieux et les institutions par lesquels ces défavorisés prétendent récupérer le temps perdu participent aussi à cette pauvreté. Nous ne comprenons pas pourquoi l'apprentissage des mêmes notions doit être moins manipulatif pour les adultes que pour les enfants ; l'expérimentation est une condition spécifique, caractéristique de l'espèce, de l'apprentissage humain.

J'estime que la source la plus proche des éléments pour l'expérimentation réfléchie chez les adultes se trouve dans leur propre entourage technico-productif, dans l'espace vital de ces mêmes sujets, afin qu'ils puissent le manipuler et le rendre culturellement pénétrable : de la bicyclette au moulin à café, de l'animal domestique à l'installation électrique, du téléphone au téléviseur, de la noria au clocher. Un grand « succédané » de l'expérimentation sur le vif est le visionnement de films scientifiques que les « centres de ressources » peuvent aujourd'hui se procurer facilement en grandes quantités et à un prix abordable. Il ne s'agit pas là d'« animation » culturelle mais plutôt de « gestion » de la culture. Les télévisions

nationales et régionales et les centres de production de matériel ont un grand rôle à jouer dans ce domaine. L'éducation des adultes est, avec l'enseignement scolaire, un marché inexploité pour faire baisser les prix de la production de ce type de biens culturels. Aujourd'hui même, j'ai loué un film « western » dans un centre commercial pour 90 pesetas, le prix d'un rafraîchissement.

Mais l'éducation et l'apprentisage à partir de l'expérience nous posent le problème de la formation adéquate de l'éducateur des adultes, qui connaît ce qui a été « sa propre expérience formative », mais peut tout ignorer en ce qui concerne l'exploitation scientifique de l'expérience propre aux adultes des zones rurales, qui sont fron.agers, boulangers, plombiers, agriculteurs, mécaniciens... Les écoles de formation des enseignants ne tiennent compte que des enfants, ces sujets « qui vont acquérir leur expérience à mesure que le professeur leur en apprendra une partie ». Le centre scolaire est un créateur important d'expérience infantile ; mais l'adulte est un sujet qui va vers l'enseignant en possédant déjà des cycles complets d'expérience. Il n'est pas rare qu'un jeune célibataire doive présenter à des adultes des contenus ayant trait à la relation homme-femme, ou expliquer le comportement du sol dans la production des aliments, sans savoir distinguer un plant de blé d'un plant d'orge quand ils sont jeunes. Ces faits me portent à penser que l'éducation des adultes doit être confiée à des professionnels ; il faut également créer une « profession d'enseignant » où le statut et le pouvoir économique — comme dans plusieurs autres professions — compenseraient pour les exigences importantes qu'elle requiert. Aussi longtemps que l'enseignant des adultes sera un oiseau de passage, professionnellement nous ne pouvons pas faire face sérieusement à l'expérience des adultes.

d) Il faut que l'apprentissage des compétences qui sont considérées efficaces à la poursuite des « buts qui soient vraiment d'un intérêt vital pour les adultes » prévale sur l'acquisition d'habiletés et de compétences que l'on dit « formatrices en soi ».

e) Il faut que le rapprochement et « l'utilisation de toutes les occasions culturelles présentes » prévalent sur les apprentissages qui se réfèrent à des situations qui pourraient potentiellement ou supposément se présenter. J'ai entendu un responsable provincial de la culture critiquer les femmes parce qu'elles faisaient majoritairement dans leurs villages une demande de cours de coupe et confection ; peut-être pensait-il qu'il valait mieux les familiariser avec les logarithmes et les étoiles « supernovas ».

f) Il faut qu'une « proposition de changement d'ordre » prévale une fois pour toutes sur la présentation d'un « ordre du monde clos » et

statique, sans quoi les hommes et les femmes plus âgés se renfermeront dans leurs microcosmes intérieurs ou de groupes, s'isoleront et resteront des mésadaptés, fermés aux nouvelles propositions qui apportent une meilleure qualité de vie. Le rôle de la femme en zone rurale, son conditionnement externe, son habillement, la décoration et l'équipement du foyer, les sorties et les voyages, l'utilisation des périodes libres, les modes et types de loisirs... sont autant d'exemples de phénomènes statiques. Homme formé n'est pas synonyme d'homme définitivement modelé.

Tous ces principes sont abstraits, purement philosophiques; on ne peut faire autrement que les appliquer — alors, ils sont nettement pédagogiques — et tirer un enseignement des conséquences de leur application. Mais ils peuvent aussi être appliqués de façon abstraite; le principal élément qui module les principes énoncés est l'expérience des adultes impliqués dans les processus d'apprentissage.

Soirée de parents

En nous basant sur les principes ci-haut mentionnés, nous avons mis en marche ce que nous avons appelé la Soirée des adultes. C'est une initiative qui avait pour but de créer un climat de réflexion et de débat sur des sujets choisis par les participants eux-mêmes. Une moyenne de 45 personnes se sont réunies chaque mois pour échanger sur la relation parents-enfants, homme-femme, famille-école, et d'autres thèmes intéressants, qui pouvaient aller des « nerfs » au « vin », etc.

Cette intitiative a démarré avec l'entente que les adultes choisiraient des thèmes spécifiques sur lesquels ils échangeraient. On les appelle généralement « école des parents ». Nous avons constaté qu'une telle appellation n'était pas bien comprise par les enfants (qui supposaient que leurs parents iraient à l'école, qu'on leur enseignerait des choses comme celles qu'ils étudiaient eux-mêmes en classe). Pour éviter toute équivoque, nous l'avons appelée « Soirée des adultes ». L'âge moyen des participants était de plus de 30 ans, et c'était en grande partie des personnes mariées.

Les affaires à traiter lors des soirées ont augmenté au fur et à mesure de l'implication personnelle des participants, ce qui ne signifie pas qu'elles correspondaient à des thèmes intéressants ou excellents culturellement ou idéologiquement. Nous croyons que le moment le plus intense de la Soirée a été atteint lors des trois derniers sujets traités :

- « Les nerfs », non pas la physiologie du système nerveux quoiqu'il pourra apparaître plus tard, ce qui est également intéressant mais les « états de nerfs » ; il était étonnant de voir le nombre de personnes qui, d'un côté ou de l'autre, se voyaient entraînées à faire des commentaires sur les insomnies, l'anxiété, la dépression. Il a égale-

ment été question des médicaments appropriés et de leur emploi ; en général les questions de santé ou ayant trait au corps lui-même et à la compréhension des fonctions vitales sont des thèmes qui ont une grande capacité de motivation culturelle.

- « Le vin » est un autre des thèmes qui a suscité un grand intérêt. Étant donné le haut niveau de communication atteint à ce moment-là de la Soirée, cette affaire a été traitée sous différentes facettes. Le vin intéresse du point de vue oenologique (son origine, son élaboration, les circonstances de production, l'origine de la couleur et ses types, la saveur... l'explication du vocabulaire vinicole...), du point de vue diététique (mode de consommation, affinité avec les autres aliments...), et même du point de vue de la santé (les effets positifs et négatifs de sa consommation, les clichés sur ses effets, les effets psychologiques sur le comportement...) et enfin, jusqu'à la question de la dépendance et de l'alcoolisme. Les parents ont ajouté la question de l'initiation des enfants et des jeunes à la consommation. Nous avons aussi inclus le bar en tant que commerce, lieu social... Cela démontre également l'utilité de choisir comme sujets de communication ceux ayant trait aux comportements habituels des gens. Plusieurs familles avaient apporté des vins de qualité pour dégustation.

- Le troisième thème typique et très motivant a été la présentation des différents services sociaux existant dans la localité et la description du rôle du « travailleur social ». Ce sujet intéressait spécialement les personnes du troisième âge. Dans les villages, cette information prend une importance encore plus grande, étant donné que plusieurs de ces services ont leur centre d'intervention dans un autre village d'où ils rayonnent à la demande des intéressés.

Cette Soirée joue un rôle très important dans la sensibilisation à des problèmes qu'on peut ensuite retrouver dans les médias ou dans des livres qui sont offerts à la bibliothèque municipale.

Chaque intitiative de la Soirée a été préparée suivant une série d'objectifs :

a) Critère général

Dans tous les développements de formation avec des adultes, qu'ils soient scolaires ou non, les organisateurs d'un projet culturel dépassant le champ des intérêts immédiats doivent satisfaire simultanément deux finalités : répondre à une demande concrète, en respectant les contenus des intérêts manifestés par les personnes à un moment donné ; et en second lieu, prendre le noyau central des informations que ces personnes réclament ou des habiletés qu'elles désirent maîtriser. C'est ainsi que la conscience et la satis-

faction d'un besoin deviendront le pivot d'un mouvement vers la dynamisation culturelle, et l'aiguillon de l'amélioration de la qualité de vie dans les villages. Et on verra s'élargir la plateforme sur laquelle sont basées les réorientations socio-professionnelles potentielles et la jouissance des biens culturels apparemment inatteignables.

Au début, on ne doit pas s'inquiéter si les thèmes demandés avec le plus d'insistance reposent sur des activités et des affaires directement liées au mode de vie ou à des intérêts d'utilité immédiate. La motivation réelle des personnes doit toujours être prise comme point de départ pour toute activité d'une plus grande portée.

b) Critères complémentaires

Dans tous les cas, le coordonateur doit viser trois objectifs de base à caractère culturel, dont le traitement doit se conformer à l'objectif spécifique qui a donné lieu à la demande formulée. Sans la satisfaction de ces trois objectifs, il perd son orientation fondamentale.

- Situer l'affaire dans un cadre social large, à l'intérieur duquel se trouve sa véritable signification historique, sociale et culturelle.

- Améliorer le vocabulaire et la capacité d'expression de chaque participant, car il n'y a pas de doute que les limitations dans l'expression sont des indices de limitations sociales.

- Intervenir, directement ou indirectement, sur la trame des relations sociales entre les gens du village. Les déficiences dans la structure des relations sociales limitent les possibilités d'action culturelle et freinent les initiatives qui visent l'amélioration de la qualité de la vie.

Ces trois axes du projet doivent comprendre des contenus aussi attrayants que les intérêts qui ont donné lieu à la demande du cours. Ils doivent pouvoir susciter la curiosité des personnes et soutenir leur projet d'élévation culturelle, même si les bénéfices ne sont pas directs et s'ils n'ont pas, selon d'autres perspectives, un caractère utilitaire. Dans les villages, l'éloignement des plaisirs culturels rend encore plus criant le manque de ressources financières.

De telles tâches exigent des coordonateurs la préparation d'un matériel adéquat — leur formation universitaire leur en donne la capacité — et l'intervention directe dans les cours pour compléter l'apport des moniteurs. Ce matériel peut multiplier ses effets dans d'autres villages des alentours, permet la collaboration et le contact entre les coordonnateurs, et développe chez eux des habiletés pour lesquelles ils ont été préparés au cours de leur formation universitaire, tout en améliorant leurs habiletés pédagogiques.

Les adultes, hommes et femmes, de nos villages évaluent négativement leurs capacités intellectuelles et, à cause de leurs limitations d'expression, ils n'utilisent pas les connaissances qu'ils possèdent.

L'inconvénient de ce que nous venons de proposer, conscients que rien n'est facile, est que l'expérience scolaire du coordonnateur ne le prépare pas précisément à ce qu'il doit faire avec les adultes. Celui qui a été longtemps immergé dans un milieu violent apprend à être violent et apprend les façons de l'être. Celui qui a été longtemps à l'école apprend à enseigner, apprend ce qu'il doit enseigner et la manière de l'enseigner. Tout cela peut ne coïncider ni avec la capacité d'étonnement de l'adulte ni avec l'action historiquement possible. Inutile de se plaindre. On va dans les villages pour faire de l'animation, pas pour se plaindre.

Si un adulte confectionnait la liste des objets de connaissance qui lui sont nécessaires pour pénétrer la réalité du milieu qu'il habite et doit transformer, la constellation d'experts nécessaires rendrait utopique l'idée d'offrir un programme raisonnable d'intervention en milieu rural (électricité domestique, mécanique du tracteur, techniques agricoles, coupe et confection, hygiène...). Quelle institution prépare ce genre d'enseignants ? Et quel enseignant est en mesure de leur dire quels sont les types de cultures les mieux adaptées à la conjoncture actuelle du marché ? D'où notre difficulté à préparer le « dynamiseur ou l'animateur culturel », parce que nous ne pouvons nous décider entre les deux pôles de l'activité nécessaire — communicateur et coordonateur pour répondre à leurs besoins manifestes pour trouver les solutions, et formateur et instructeur d'habiletés que les villageois estiment nécessaires en ce moment dans les zones rurales : éducateur ou formateur professionnel ?

Cette difficulté nous fait découvrir le vrai problème de la carence du milieu rural en regard du milieu urbain. En ville, il y a un vaste réseau d'institutions et de services à la portée de tous. On y trouve un réseau d'institutions et de services d'éducation informel et non formel : librairies, kiosques, cinémas, théâtres, conférences, écoles, bibliothèques, universités..., qui offrent en permanence des « menus » culturels. Dans les villages, nous prétendons remédier à la pauvreté des équipements culturels du milieu par l'initiative et l'activité d'une personne que nous appelons « animateur culturel ». Je ne peux éviter de penser à la mystique du projet ; il semble que nous espérons que, d'un seul souffle, cet homme puisse tirer de l'argile rurale un homme libéré, et que la femme sera culturellement libérée grâce à une quelconque attention de l'homme. Le remède radical contre la pauvreté culturelle dans un espace humain consiste à créer les conditions humaines grâce auxquelles sont décidés les changements matériels qui permettent de donner à tous les groupes vivant dans des lieux géographiques différents un accès égal aux biens culturels et sociaux. Établir en ville les habitants de la campagne ne change rien, parce qu'ils traînent avec eux leurs limitations dans les faubourgs ; il est illusoire d'amener dans les villages des moyens existant dans les villes, même si

un grand nombre des biens culturels peuvent voyager. Ce qui est primordial, c'est de créer dans le village le système de préférences culturelles qui amène les habitants à rechercher les biens qui les satisfassent.

Centre d'information

À l'aide d'un système informatique on a élaboré une base de données commune à toutes les institutions et associations du village (mairie, école, médecin, prêtre, travailleur social), qui permet une meilleure connaissance des ressources humaines et matérielles, des services que rend chaque institution, un suivi de ces services et une évaluation de l'intervention. Cette base de données fournit des rapports d'une institution aux autres et des éléments pour élaborer des circulaires écrites avec des comptes rendus ayant un intérêt pour les destinataires.

En plus de cette base de données commune, on a élaboré des programmes spécifiques pour chaque institution afin de faciliter la tâche des professionnels qui intervenaient dans la municipalité.

On espère que la disponibilité des données de toutes les institutions pour toutes les autres pourra améliorer l'information qui circule. Dans les États démocratiques, dans la gestion démocratique de l'activité publique, le progrès dans la participation se mesure par la facilité d'accès pour tous à l'information nécessaire à la prise de décisions.

4. ÉVALUATION

On a effectué une première enquête auprès de 100 personnes parmi la population en juin 1989, et à la fin du projet on a « appliqué » un autre questionnaire pour connaître l'efficacité des mesures instaurées. De plus, on a fait une évaluation qualitative auprès de tous les institutions et agents sociaux de la municipalité.

Évidemment, ce que l'on évalue n'est ni la « technique employée » ni le génie des agents d'intervention socio-culturelle, mais bien l'énorme capacité potentielle qu'ont les institutions sociales existantes d'améliorer la situation culturelle d'une communauté, pourvu qu'elles modifient leurs modes d'action, la structure de leurs services, le traitement des situations.

Nous sommes conscients que l'effet produit est, dans une grande mesure, invisible ; il est aussi vrai que l'on luttait à contre-courant, que plusieurs sujets de la population n'ont pas été directement affectés et que, par le fait même, l'effet peut être éphémère. Mais de tels traits sont concomitants aux processus éducationnels ; à chaque génération il faut commencer par le début, en jouant entre les écueils de la surprotection et de l'abandon. Après

quelques années, nous aurons certaines données sur les effets produits et certains indices pour déterminer quelle part des événements s'est transformée définitivement en héritage de la communauté.

On a élaboré un questionnaire destiné à enquêter dans quatre domaines spécifiques : (1) implantation du projet ; (2) attitudes culturelles de base de la population ; (3) niveau culturel de base ; (4) attitudes (au début) et incidence (à la fin) face aux initiatives et aux interventions.

Deux points d'évaluation ont été établis : le chemin parcouru entre la fin de 1989 et la fin de 1990, période de temps au cours de laquelle l'intervention a été menée. Après deux ans on passe le même questionnaire pour une seconde évaluation ; nous considérons que la période minimale pour démontrer la persistance de l'effet est de deux ans. Les 100 sujets de l'échantillonnage aléatoire et stratifié (88 y ont répondu) ont été sélectionnés parmi les plus de 16 ans (première année après la sortie de l'école). Selon les caractéristiques de la population, 57,5 p. 100 sont des retraités et des femmes au foyer.

En ce qui a trait aux résultats de la première enquête, immédiatement après avoir mis fin à l'intervention, nous n'indiquerons que ce qui suit :

- La portée de l'incidence des fiches. 77 p. 100 des répondants ont déclaré avoir lu les fiches médicales, 67 p. 100 le matériel de la source d'information de la mairie et 50 p. 100 celles produites par le travailleur social. Cela corroborait ce que les autres agents d'intervention en milieu adulte avaient constaté : ce sont les thèmes de la santé qui, initialement, ont le plus grand pouvoir d'impact sur la population adulte.

- La population se dit convaincue que la culture améliore les conditions de la qualité de vie (92 p. 100), mais seulement 70 p. 100 croient que le projet aura des effets bénéfiques. La fréquence de refus du projet, dans tous les aspects concernant les attitudes que mesurait le questionnaire, oscille entre 10 et 30 p. 100.

Selon les données apparaissant dans les enquêtes, 50 p. 100 de la population « ne lit jamais quoi que ce soit », ce qui est le point de départ, alors que 95 p. 100 de la population avoue regarder assidûment la télévision. Face à tout autre type de sources écrites, la préférence pour les informations sociales atteint 75 p. 100 pour ce qui est des informations à la radio et 77 p. 100 pour ce qui est des informations de la télévision.

Cent pour cent des personnes interrogées terminent sur une attitude positive envers tous les agents sociaux qui sont intervenus dans le projet. Et comme nous l'avons dit, le niveau de rejet des initiatives entreprises a été très bas. Disons qu'à ce moment de l'évaluation, les attitudes envers le projet doivent être considérées totalement favorables. Il reste à déterminer si, deux

ans plus tard, les initiatives sont maintenues, si le niveau de lecture volontaire, en plus de la lecture des fiches, s'est élevé, s'il y a eu augmentation du niveau de lecture de la presse écrite, si les demandes de livres ont augmenté à la bibliothèque municipale, etc.

Pour le moment, à cause de l'augmentation significative de la circulation du papier, le crieur public s'est transformé en « répartiteur » de matériel écrit dans la population.

Les principales conclusions des chercheurs sont :

a) La constatation sur le terrain que la détérioration de la compétence lecto-écrite se produit parce que, dans ces noyaux de population, la culture dominante, les communications dominantes et les sources d'information dominantes continuent d'être orales.

b) Une incidence sur ces réalités suppose la transformation des mécanismes de communication qu'emploient les sources d'information locales. Cela entraîne une plus grande implication écrite des agents et des acteurs (rédaction de rapports, demande de services, élaboration de documents d'information... action sociale qui fait naître et se développer l'écriture) et augmente le besoin de lecture pour pouvoir rester exposé au courant des services sociaux.

c) L'augmentation de la gestion écrite des activités productives (depuis le contrôle du gouvernement local, jusqu'au contrôle de la production dans les entreprises familiales), par la généralisation du service informatique de l'information, permet d'augmenter la participation au système social (contrôle strict de la production et du coût/bénéfice, déclaration des revenus, rapports de macro-économie locale, justification économique de l'associationnisme d'entreprise, etc.), ce qui converge vers une organisation sociale qui « requiert » encore plus qu'auparavant la circulation de la communication écrite.

d) Dans la situation actuelle de la communication sociale, en dehors de l'école, on n'a besoin dans la vie ordinaire que d'une utilisation minimale des compétences lecto-écrites. Il en ressort que ce type de programmes doit être catalogué comme mesure préventive de l'analphabétisme fonctionnel.

5. COMMENTAIRE FINAL

Après le contact avec la population que nous avons décrit dans l'expérience, on peut affirmer en toute rigueur que le problème culturel de base dans les pays développés n'est pas bien spécifié par les mots analphabétisme, analphabétisme fonctionnel ; corrélativement, les mesures d'intervention ne sont

pas bien décrites avec l'idée d'alphabétisation ou d'alphabétisation fonctionnelle. Dans toute analyse théorique et dans toute description de l'expérience, la condition de personne analphabète et la compétence lecto-écrite constituent un trait et un instrument d'un problème majeur : la **communication**, les **politiques culturelles**.

Le 13 décembre 1992, dans un article publié dans le journal « La Gaceta de Salamanca », le Directeur général de l'UNESCO, Monsieur Federico Mayor Zaragoza, s'exprimait ainsi :

> « *Cette situation alarmante se présente à un moment où tous les pays, développés ou en développement, comprennent l'importance vitale de compter sur une population instruite. Par "instruite", j'entends non seulement qui sache lire, écrire et exprimer sa volonté, mais aussi qui soit imprégnée des valeurs de tolérance, de respect et de compréhension qui sont le fondement de la paix et de la coopération entre les nations.* »

Il est évident que le concept de « population instruite » fait allusion à la population alphabétisée dans le sens entier de l'expression, réellement et fonctionnellement ; mais il y a, dans sa définition, des connotations qui dépassent les compétences lecto-écrites, qui sont favorisées par des initiatives faisant directement référence aux processus communicationnels et qui exigent des attitudes parallèles ou indépendantes de ces compétences. **La place que le concept d'alphabétisation a occupée dans le passé doit maintenant être occupée par les concepts de dynamisation culturelle, d'enseignement de base et de politiques culturelles.** Le vrai problème ne se limite pas à savoir ou ne pas savoir lire et écrire, mais il réside dans tout le reste.

NOTE

1. CARRASCO Joaquín, VALBUENA J..vier. « Alphabétisation fonctionnelle : intervention dans l'école et dans la communauté », **Illiteracy in the European Community,** (Academisich Boeken Centrum, postbus 1322678 25 De Lier, Pays-Bas.

NOUVELLES OPTIONS POUR LE DÉVELOPPEMENT CULTUREL

Hilario Hernández Sánchez
Centre de développement socioculturel
Fondation Germán Sánchez Ruipérez
Peñaranda, Espagne

LE CENTRE CULTUREL DE PEÑARANDA

Le Centre de développement socioculturel de la Fondation Germán Sánchez Ruipérez, à Peñaranda de Bracamonte, a commencé ses activités voilà maintenant trois ans. Située à 40 km à l'est de Salamanque, Peñaranda est une localité de 6 500 habitants, caractérisée par la petite industrie et par l'ensemble des services qu'elle fournit à la région, essentiellement agricole. Ce Centre a donc été conçu comme un service de plus, culturel en l'occurrence, dans un contexte qui est commun à l'ensemble du plateau castillan : les transformations socio-économiques de ces dernières décennies ont entraîné une disparition progressive des manifestations de la culture traditionnelle, alors que les équipements culturels de la société moderne sont encore très rares en milieu rural et que les habitudes et les besoins de la population en matière de culture restent réduits à leur plus simple expression.

Ces trois années de fonctionnement du Centre de la Fondation Germán Sánchez Ruipérez en ont fait une expérience insolite dans le monde rural espagnol, et non pas seulement du fait qu'il s'agit d'une initiative aussi inhabituelle qu'innovatrice pour une fondation privée, mais aussi et surtout en raison du taux élevé d'acceptation et d'intégration que ses plans d'action et ses services ont atteint parmi la population à laquelle ils s'adressent. Ce Centre, envisagé au départ comme un établissement de service public, tenu donc de travailler de concert avec les institutions de son milieu, a pu compter sur une étude sociologique préalable portant sur les habitudes et les besoins culturels de Peñaranda de Bracamonte et de la région[1], qui a permis de concevoir tant un bâtiment que des plans d'action visant à la satisfaction de ces besoins et à la modification de ces habitudes dans une optique de développement culturel individuel et communautaire.

Les aires de service que propose le Centre à l'heure actuelle sont au nombre de trois, à savoir **la bibliothèque et l'encouragement à la lecture, la formation et la diffusion culturelle**. Il s'agit de trois aires étroitement liées sur le plan de la conception et de l'articulation, mais qui ont connu toutefois des rythmes de développement, et donc de consolidation, très différents.

La *Bibliothèque* (il s'agit de la bibliothèque publique de la localité) a été conçue comme un lieu actif et dynamique où sont regroupées les différentes technologies qui assurent à l'heure actuelle la transmission du savoir ; son

développement a été fondé sur un critère établi à partir d'une triple relation entre les fonctions assignées à la bibliothèque publique (éducation, information, loisirs), les supports de l'information (imprimés, audiovisuels, informatiques, etc.) et les secteurs de la population qui constituent la communauté des usagers. Au printemps 1992, 37 p. 100 de la population fréquentait la bibliothèque, un pourcentage trois fois plus élevé que la moyenne nationale[2].

L'aire de formation a été structurée en fonction de services diversifiés visant trois points prioritaires : les lacunes en matière d'éducation, dont certaines sont déjà chroniques en milieu rural (la musique, les langues, l'informatique, etc.) et qui constituent sans doute à l'heure actuelle un élément de discrimination par rapport à la population urbaine ; les stages et les ateliers, afin d'assurer des loisirs dans une optique de créativité et d'enrichissement de la personne, dans tous les cas à partir d'une structure informelle ; les programmes de formation, enfin, orientés vers la qualification socioprofessionnelle.

La troisième aire de travail, la *diffusion culturelle*, organise des programmations régulières d'expositions artistiques, mais aussi et surtout de vulgarisation ou visant à développer l'identité culturelle de la communauté ; parmi les premières, une attention toute particulière est accordée aux créateurs de Peñaranda et de sa région. On organise également une programmation théâtrale, qui est sans doute le volet dans lequel il a été le plus difficile de former un public fidèle et de faire renaître certains goûts, perdus depuis déjà très longtemps. La troisième aire met également sur pied des programmations de musique (du jazz à la musique classique), de cinéma (après avoir assuré une programmation commerciale, on s'oriente vers des thèmes ou des groupes particuliers de la population) et, enfin, elle organise des activités à l'occasion des fêtes et des événements.

La stabilité et l'intégration des plans d'action

Après cette brève description du Centre, il convient de signaler un certain nombre de ses critères d'action, qui sont autant d'éléments clés dans l'expérience faite jusqu'à maintenant. En premier lieu, le fait de mettre à la disposition de la population un bâtiment et des équipements modernes et de qualité correspondait à une volonté explicite de considérer les gens qui vivent en milieu rural comme des citoyens de première classe, ce qui eut pour résultat immédiat d'améliorer le degré d'estime de soi dans la communauté. D'autre part, les services et les plans d'action sont mis sur pied en fonction d'un critère de stabilité et de dynamisme. Il est trop fréquent de voir, en milieu rural en Espagne, des actions et des projets culturels qui naissent, pour disparaître aussitôt sans laisser nulle trace compromettant ainsi la crédibilité même des initiatives de cette nature aux yeux d'une population qui a justement besoin par-dessus tout d'avoir confiance dans l'avenir. Si le but recherché, en ce qui concerne les habitudes culturelles, est la modification positive de certains comportements sociaux, alors la continuité et la stabilité des

programmes mis sur pied est une condition sine qua non du succès. Le milieu rural n'a pas seulement besoin de programmes d'animation culturelle en tant que moyen d'incitation, de stimulation, etc. ; il faut aussi que ces programmes répondent à une volonté de doter d'infrastructures culturelles susceptibles de constituer un support à un certain nombre de services sans lesquels une population, rurale ou urbaine, ne pourrait que difficilement acquérir des habitudes de lecture, de production ou de consommation culturelle. Mais stable ne veut pas dire statique. Bien au contraire, la stabilité et le dynamisme sont les deux faces d'une même médaille sur laquelle sont frappées l'analyse et l'autoévaluation des projets, la capacité d'innovation et d'adaptation à des réalités nouvelles et l'exigence d'un seuil minimal de rigueur professionnelle.

Les aires que le Centre a pris en charge à l'heure actuelle — bibliothèque, formation, diffusion culturelle — sont étroitement liées sur le plan de la conception et de l'articulation. Il s'agit de services qui constituent une *offre globale et intégrée* ou, en d'autres termes, complémentaire et interdépendante. Par voie de conséquence, la gestion des services est également assurée d'une manière intégrée. Dans la pratique, cela signifie que chaque aire est en permanence au service non seulement de son propre champ d'action, mais aussi des activités qui relèvent des autres aires. De plus, des problèmes interdisciplinaires se posent constamment à la résolution desquels chaque aire apporte, à partir d'une thématique et d'un objectif communs, ses potentialités propres. L'aménagement du bâtiment, conçu sur le principe des espaces ouverts, facilite cette approche du travail, de telle sorte que le passage des usagers d'un service à un autre, d'un champ d'intérêt à un autre, se fait d'une manière systématique et progressive.

En définitive, l'ensemble prend la forme d'un centre culturel dont la bibliothèque est la pierre angulaire et la base de la conception. Une telle approche ne constitue évidemment pas une découverte. Le Manifeste de l'UNESCO pour la bibliothèque publique définit, en théorie du moins, le rapport idéal qui doit s'établir entre la pratique culturelle et la bibliothèque. Mais cette théorie n'est que très rarement appliquée, en Espagne du moins. Les politiques culturelles et les politiques en matière de bibliothèques s'engagent en général dans des voies différentes, comme s'il n'y avait aucun rapport entre elles. Les bibliothèques devenues des maisons de la culture ou les projets culturels fondés sur des service bibliothécaires sont malheureusement de rares exceptions.

La *coopération* et la *participation* avec les institutions et les organismes qui sont liés à notre domaine d'action constituent un autre des critères de base du Centre. Et ce à point tel que la grande majorité des activités et des services sont mis sur pied, dans une mesure plus ou moins grande, en collaboration avec d'autres organismes. Cela est toutefois peut-être plus facile à réaliser dans une communauté rurale de petite taille que dans les grands ensembles urbains. Cette façon de procéder permet par ailleurs d'atteindre un niveau élevé de rentabilisation des ressources et d'adéquation entre les

besoins réels et les plans établis. Les voies qui permettent d'établir ce type de collaboration sont diverses. En premier lieu, il y a les ententes avec les institutions compétentes en matière de culture, en particulier le Conseil municipal de Peñaranda, le Conseil général de Salamanque et le Gouvernement régional. C'est ainsi, par exemple, que la bibliothèque du Centre sert de Bibliothèque publique municipale et que le Conseil municipal prend en partie en charge le personnel et le budget alloué aux acquisitions. La collaboration permanente avec des établissements d'enseignement, des institutions éducatives ou des associations culturelles pour la conception et la mise en œuvre de plans d'action permet de les adapter aux besoins de la population d'une manière efficace. Un certain nombre de nos actions visent un objectif complémentaire, à savoir l'enrichissement du tissu associatif de la communauté par la consolidation des associations et des groupes constitués autour d'un intérêt commun. C'est le cas, par exemple, de la Société photographique de Peñaranda ou de l'Association folklorique, créées à partir des stages et des ateliers du Centre portant sur ces matières.

La Commission de développement culturel : une structure de coopération

Mais le témoignage le plus évident et le plus significatif de cette politique de coopération et de participation est peut-être la Commission de développement culturel créée par le Conseil municipal de Peñaranda un an avant l'inauguration du Centre. Il s'agit donc d'une initiative qui ne relève pas que de la Fondation, mais à laquelle prêtent main forte un certain nombre d'institutions de la communauté. Au sein de cette Commission, le Conseil municipal, le Centre régional d'éducation permanente et la Fondation travaillent conjointement avec des représentants sociaux et des citoyens à la programmation et à l'évaluation des activités de formation. Tous les organismes et toutes les institutions susceptibles de faire des propositions, de donner des points de vue (établissements d'enseignement, associations de parents et d'élèves, associations culturelles, syndicats, etc.) collaborent activement à l'établissement des programmes d'éducation qui sont mis en œuvre à Peñaranda, et à leur évaluation postérieure. Ces programmes sont ensuite pris en charge, pour leur réalisation, par le Service de la culture du Conseil municipal, le Centre d'éducation permanente ou le Centre de la Fondation, en fonction des caractéristiques et des possibilités de ces organismes. Mis à part l'utilisation optimale des ressources disponibles, l'avantage que présente un organe de cette nature est l'enrichissement de la réflexion par le choc des idées, qui permet d'adapter le mieux possible les services proposés aux besoins des différents secteurs de la population.

L'analyse de la Commission de développement culturel appelle encore deux commentaires. En premier lieu, son fonctionnement a été contesté parfois en raison d'un certain manque de capacité d'action ou du faible niveau de coopération dans la communauté. Le fait que le statut de la Commission soit mal défini est à l'origine de ces critiques. La Commission est en effet partagée entre son rôle d'organe de coordination, d'organe exécu-

tif donc, et son rôle d'organe conseil, qui partage avec d'autres secteurs de la communauté l'étude et l'évaluation des plans d'action et des projets, et qui participe aux décisions. La solution de cette contradiction reste à trouver, surtout si l'on souhaite (et il s'agit là d'un deuxième sujet de réflexion) soit élargir les domaines d'activité dans lesquels intervient la Commission, soit créer des organes similaires au niveau des aires de service (bibliothèque, diffusion culturelle, fêtes, etc.). L'expérience jusqu'à ce jour a certes été positive, raison pour laquelle il faut la considérer comme une voie d'intégration entre les institutions et la population, une voie qui débouche sur la participation et l'enrichissement de la vie sociale et culturelle de la communauté. Il ne semble donc pas logique à cet égard de limiter une telle expérience aux seules activités de formation.

La professionnalisation de la gestion culturelle

Il faut signaler finalement parmi les critères d'action qui déterminent l'orientation du Centre de développement socioculturel de Peñaranda, la recherche de professionnalisme de l'équipe qui y travaille en tant que gestionnaire de services culturels destinés à un milieu donné. Il est permis de dire que, en règle général, les services culturels mis en place en Espagne au cours de la dernière décennie n'ont pas pu compter sur des professionnels qualifiés (sauf dans quelques secteurs déterminés). À la diversité des exigences requises, des systèmes de gestion, viennent s'ajouter très souvent la diversité des stratégies et des méthodologies et, ce qui est plus grave encore, la précarité du statut professionnel des « gestionnaires culturels ». Les conséquences de cette situation ont été la prépondérance de l'autodidactisme et du bénévolat, alors que l'on manquait, dans l'ensemble, de réseaux de formation et d'information susceptibles d'aider les agents culturels à rentabiliser leurs efforts et les ressources disponibles. Mais la situation commence heureusement à s'améliorer. Grâce à l'expérience acquise et à l'introduction de nouveaux systèmes de gestion et de planification, les efforts de rigueur et de professionnalisme ne risquent plus de demeurer vains. Sur ce plan, le Centre de Peñaranda a bénéficié de la coopération avec un regroupement d'entreprises privées qui a introduit des techniques de gestion et d'administration différentes des anciennes techniques, adaptées surtout à l'administration publique ou à des associations bénévoles peu structurées. Mais les faits de cette nature ne sauraient être évalués seulement en termes de résultats et d'efficacité ; il s'agit surtout d'une attitude logique et souhaitable quand on parle d'un monde, celui de la communication culturelle, où la frontière entre les industries culturelles et le secteur public est souvent mal définie.

La bibliothèque publique : un nouveau défi

L'expérience de Peñaranda appelle un certain nombre de commentaires, qui pourraient être formulés, pour ainsi dire, à titre de généralité. Toutefois, dans le cadre de ce travail de recherche, il convient de soulever deux

points : le premier concerne le rôle que la bibliothèque publique peut et doit jouer à l'heure actuelle dans les communautés rurales ; le second porte sur la nécessité de surmonter l'isolement, le manque de communication qui accompagnent en général les expériences de cette nature, où qu'elles se déroulent.

La transmission de la culture et du savoir s'est faite principalement au cours des siècles par l'intermédiaire de l'écrit. Cependant, les communautés rurales ont toujours maintenu vivante une solide tradition orale. Aujourd'hui la situation a changé radicalement : grâce à la diffusion des nouvelles technologies d'information, on peut aujourd'hui disposer facilement non seulement de livres et de journaux, mais également de cassettes, de disques compacts et de la télématique. Il s'agit là de technologies ou de supports qui sont interreliés. Leurs contenus informatifs sont souvent complémentaires : soit qu'ils proposent des approches ou des points de vue différents sur une même question, soit qu'ils orientent vers des domaines particuliers qui leur sont propres. Toujours est-il que leur présence en milieu rural est loin d'être quelque chose d'habituel et de quotidien. En règle générale, dans le milieu rural, les nouvelles technologies d'information ont connu et continuent de connaître à l'heure actuelle une pénétration plus lente, plus réduite, plus fragmentaire. Cela est d'ailleurs tout aussi vrai en ce qui concerne la radio, la télévision et la presse écrite. C'est pourquoi la bibliothèque publique, le seul équipement culturel à caractère collectif qui existe dans bien des communes rurales, se doit de relever le défi qui consiste à ne pas priver ses usagers des supports d'information les plus récents. Aujourd'hui la valeur d'une bibliothèque ne peut plus être mesurée seulement en fonction de sa capacité à stocker et à diffuser la connaissance et le savoir, mais aussi et surtout en fonction de sa capacité à saisir et à diffuser ce savoir, là où il se trouve et quel que soit le support. Ce qui signifie plus qu'un simple élargissement de la gamme de l'information qui existe dans la société.

Il ne s'agit pas essentiellement d'une question de quantité. Le fait qu'une personne qui entre dans une bibliothèque puisse faire un choix entre une multitude de possibilités en rapport avec ses connaissances, son éducation ou ses loisirs culturels est en soi important ; mais cela est important surtout parce que c'est susceptible de transformer le rapport qu'a cette personne avec les médias et les technologies d'information, quels qu'ils soient. Sa dépendance vis-à-vis des médias pourra prendre fin : elle apprendra à maîtriser les différentes technologies d'information, à en faire une utilisation rationnelle, critique, libre. C'est en définitive le défi qui se pose à la bibliothèque en milieu rural : travailler pour que la communauté connaisse et sache utiliser les multiples moyens d'information que le monde moderne offre ; devenir un lieu, peut-être le seul possible, dans lequel les hommes et les femmes, les enfants et les adultes puissent trouver rassemblés et harmonisés, sur la base de leur propre complémentarité, les différents supports et les différentes technologies d'information susceptibles d'assurer leur épanouissement individuel et collectif. C'est ainsi qu'il serait possible de combattre ce que l'on pourrait définir comme une nouvelle forme d'analpha-

bétisme, caractéristique des classes de la population qui sont privées de l'accès aux technologies d'information (le livre en premier lieu) et qui sont limitées à des moyens comme l'audiovisuel, qui sont orientés essentiellement vers les loisirs passifs et le divertissement.

Il ne fait aucun doute que les défis que pose l'alphabétisation en milieu rural en Europe de l'Ouest dépassent de beaucoup les habiletés dans l'utilisation du langage écrit, telles que conçues traditionnellement. En d'autres termes, l'alphabétisme en Europe devrait être défini en fonction de deux types de supports : les supports classiques du texte et de l'image (livre, audiovisuel...), d'une part, et l'informatique et la télématique, d'autre part. Sans quoi on pourrait assister bientôt à une nouvelle « distinction de classes » entre une élite disposant d'un accès sans limites aux nouveaux supports d'information et un très large secteur de population condamné en la matière à une forme d'analphabétisme. Les médias accessibles à l'ensemble de la population sont ceux qui, comme le cinéma, la télévision, la vidéo, la radio, etc., sont orientés principalement vers les loisirs et le divertissement et dans lesquels la composante audiovisuelle est prédominante. Il semble inutile de mentionner que ce nouveau type d'analphabétisme touche tout particulièrement le milieu rural, dans lequel la pénétration des nouvelles technologies d'information est significativement fragmentaire et lente par rapport aux milieux urbains[3].

Il convient ici de soulever un autre point : il semble évident que les expériences de développement culturel qui ont lieu dans le monde rural en Europe sont très variées, voire disparates. Le manque de réseaux stables d'information et d'échanges ; l'absence de projets de recherche susceptibles d'aider à trouver les solutions les plus appropriées ; enfin le manque de structures de formation et de recyclage pour ceux qui travaillent à ces projets constitue autant de carences auxquelles il s'avère de plus en plus urgent de remédier dans la pratique quotidienne. Information, recherche, professionnalisation : voilà les trois éléments essentiels pour progresser dans une société fondée sur le changement et dans laquelle le milieu rural ne doit pas être considéré comme un monde passéiste.

De l'exception à la règle

Cette analyse des critères d'action du Centre de développement socioculturel de Peñaranda nous amène tout naturellement à nous poser une question : s'agit-il d'une expérience exceptionnelle qu'il ne serait pas possible de généraliser à d'autres localités et avec d'autres protagonistes ? Enfin, les résultats positifs de cette expérience sont-ils le fruit d'un concours de circonstances difficiles à reproduire et nécessitent-ils des ressources exceptionnelles ou, au contraire, sont-ils susceptibles de devenir un modèle et une référence en Espagne pour le développement des services culturels en milieu rural ?

La question est pertinente en dépit de la diversité du milieu rural (habitat, structures de production, identités culturelles, etc.) qui vouerait à

l'échec toute tentative de reproduire ailleurs cette expérience, sans l'adapter. Chaque communauté a en effet des besoins propres auxquels il faut répondre par des solutions particulières. Mais si, dans l'ensemble, le centre de Peñaranda ne saurait prétendre être un modèle à imiter, il est tenu cependant à une obligation morale : celle de faire connaître son expérience, de mener à terme ses plans d'action, de servir de référence sur le plan des infrastructures et des équipements, des services, des systèmes de gestion et des modes de coopération.

Les éléments les plus généralisables de l'expérience de Peñaranda ont déjà été exposés pour la plupart dans les pages qui précèdent. Les généralisations les plus claires sont peut-être aussi les plus universelles, étant donné qu'elles peuvent s'avérer valables en milieu urbain comme en milieu rural. Il en est ainsi en ce qui concerne le rôle que la bibliothèque publique peut et doit jouer aujourd'hui, l'approche intégrée des plans d'action et des services, en particulier l'intégration de la bibliothèque aux autres services, et l'approche coopérative.

Dans cette optique, le Centre devra toutefois fournir dans les années à venir un effort plus grand en vue de remédier aux problèmes qui nuisent aujourd'hui à la diffusion de ses expériences. Il faudra tout d'abord mettre en place des systèmes d'évaluation et de planification des services culturels permettant de juger avec rigueur le travail réalisé et de prévoir les besoins futurs. Parallèlement, la création en milieu rural d'un certain nombre de services culturels d'information et de documentation ainsi que de programmes de formation dans le domaine de la gestion culturelle apparaît de plus en plus comme une tâche indispensable, qui non seulement faciliterait la diffusion de la communication des diverses expériences, mais permettrait également au Centre d'offrir des services au-delà de son milieu immédiat. Il faudra enfin mettre en place et consolider des formules nouvelles de coopération culturelle, en particulier des formules susceptibles de regrouper les initiatives des institutions, tant publiques que privées. Enfin, l'un des éléments les plus intéressants de l'expérience de Peñaranda réside justement dans la participation d'une fondation privée dans un domaine qui, en Espagne, semblait jusque-là réservé au secteur public et aussi dans la volonté explicite de concertation.

NOTES

1. Les résultats de ce travail de recherche ont éte publiés en 1984 sous le titre *Bases pour la création d'un Centre d'animation culturelle à Peñaranda de Bracamonte*. Éditions Tecnos.

2. La fréquentation de la bibliothèque est le fait en Espagne de 11 p. 100 de la population âgée de 6 ans et plus, ce pourcentage diminuant toutefois dans les localités de moins de 50 000 habitants. *Enquête sur le comportement culturel des Espagnols*. Ministère de la Culture, Madrid, 1986.

3. Les données publiées récemment relativement aux équipements culturels dans les foyers espagnols sont fort significatives : ils atteignent leur plus haut niveau dans les localités de plus de 20 000 habitants, puis diminuent parallèlement à la diminution de la taille de la localité. Les localités de moins de 20 000 habitants se situent dans tous les cas en bas de la moyenne nationale. Cf. *Équipements, habitudes et consommation des Espagnols*. Ministère de la Culture, 1991.

DE L'ALPHABÉTISATION À L'ENTREPRENEURIAT : L'EXPÉRIENCE DE SIETE PILAS

Antonio Chacón, Angel Polo
Centre d'éducation permanente
Siete Pilas, Espagne

La localité où s'est déroulée cette expérience d'éducation permanente se trouve dans la région de la Sierra de Ronda et compte une population de quelque 8 000 habitants. Elle est située sur une étroite bande de terre entre les vallées de la Genal et de la Guadiaro, peuplée de petits villages de 500 à 1 000 habitants et de quelques petites maison disséminées. L'économie de cette région montagneuse, d'accès difficile en raison de l'absence de routes, tourne essentiellement autour de deux axes : l'exploitation de petites propriétés familiales et l'exportation de main-d'œuvre non qualifiée vers la Côte du Soleil.

Au cours des sept dernières années, le milieu rural (notamment en Andalousie) a connu des changements radicaux découlant des politiques socio-économiques de la CEE. Par voie de conséquence, le projet de développement communautaire mis en œuvre dans la localité en 1980 a été soumis à de constants changements, auxquels nous avons essayé d'adapter notre expérience en la modifiant au fur et à mesure.

PREMIÈRE ÉTAPE

L'expérience de développement communautaire mise en œuvre à Siete Pilas tire son origine du Programme d'animation pour la Sierra, patronné par le Conseil général de Malaga. En 1980, de jeunes instituteurs ont été envoyés dans cinq villages de la région de la Sierra de Ronda — Algatocin, Benalauria, Atajate, Salitre, Siete Pilas — en vue de mettre sur pied une activité d'éducation permanente. L'idée de base était de dynamiser une localité, très défavorisée sur le plan socio-économique, par la voie de l'alphabétisation et du développement culturel. Les centres mis en place dans les quatre premiers villages devaient fermer les uns après les autres, mais le centre de Siete Pilas n'a pas cessé de prendre de l'importance depuis, pour devenir au fil des années le moteur du développement d'une région dans la vallée de la Genal.

Au départ, les responsables de l'expérience (Antonio Chacón et Angel Polo) décidèrent qu'il était nécessaire de vivre avec les gens de la localité pour arriver à comprendre leur mode de vie et de pensée. Le but visé était de faire de l'école un lieu susceptible d'influer sur le comportement des jeunes et des adultes et de faciliter l'épanouissement de leurs potentialités.

Les deux instituteurs louèrent donc une maison à Siete Pilas (sans électricité et sans eau courante, comme toutes les maisons de la commune) et entreprirent un travail de contact direct avec les enfants qui avaient connu l'échec scolaire et qui avaient des relations difficiles avec leurs parents. Ces premières rencontres avec la population firent apparaître les points suivants :

— l'apprentissage se faisait par imitation (ce qui favorise la vie dans une petite communauté rurale isolée) ;

— la capacité d'abstraction était pratiquement nulle (elle ne se manifestait que dans un certain nombre de tournures et de phrases toutes faites) ;

— la capacité d'expression, écrite comme orale, était très peu développée (elle était compensée par une affectivité aussi forte que complexe) ;

— la méfiance était totale vis-à-vis de la nouveauté, de l'inconnu (les gens se limitaient à transmettre intégralement les valeurs qu'ils avaient héritées de leurs ancêtres, sans jamais sortir du cadre des idées reçues) ;

— l'esprit était essentiellement pratique.

Au début, le seul moyen de persuader les jeunes de fréquenter l'école était donc de leur faire entrevoir la possibilité d'obtenir le brevet collégial qui a pour eux une utilité pratique. Au cours de cette première période, les deux instituteurs se sont intégrés progressivement à la vie de la population, et ce de la meilleure manière qui soit, c'est-à-dire par le travail, en participant bénévolement à des travaux agricoles en aidant les gens à labourer, à semer, à faucher, etc. Ainsi, il ne fut pas trop difficile d'attirer les parents aux réunions informatives sur le fonctionnement de la future école, puisque la méfiance à l'égard de l'inconnu (les instituteurs, en l'occurrence) s'était déjà estompée.

Après la mise en marche du Centre d'Éducation permanente de Siete Pilas, et en mettant à profit les contacts établis au cours de ces premières réunions (d'abord maison par maison, ensuite tous ensemble dans les locaux de l'école), on entreprit une démarche de formation qui avait pour objet de répondre aux besoins de la population :

— pour les jeunes aspirant au brevet collégial, une école fondée sur la participation, qui éveille chez l'élève l'intelligence plutôt que la mémoire, et une école qui développe et vise la formation intégrale et la fin de l'individualisme caractéristique des populations qui vivent isolées ;

— pour les adultes, la continuité dans les réunions pour permettre de trouver des solutions aux problèmes qui sont les leurs (manque d'eau et d'électricité, voirie en mauvais état, répartition aléatoire des journées de travail par le Plan d'emploi rural, etc.).

Pour les classes préparatoires au brevet collégial, une porcherie de 6 m sur 3 m fut aménagée. Les jeunes âgés de 15 à 20 ans y reçoivent 10 heures d'enseignement par jour, fondé essentiellement sur les théories de l'école de Barbiana, de Lorenzo Milani[1], et sur la pédagogie productive de Francisco Gutiérrez. La méthodologie porte sur quatre points :

— la maîtrise de la langue (expression et compréhension) par des lectures détaillées et analytiques de textes choisis en fonction de leur intérêt et d'écrits collectifs, dont on fait, à partir des idées de chacun une synthèse commune, détaillée et précise ;

— une vision globale de l'Histoire qui met en évidence les mécanismes qui président aux changements sociaux et aide à mieux comprendre le monde actuel par l'analyse de textes et de documents et par la lecture critique des journaux ;

— le développement de la pensée logique-mathématique par la solution de problèmes ayant des applications pratiques ;

— une étude des problèmes particuliers de la localité en vue notamment de déterminer une problématique concrète qui, par des lectures objectives et critiques, est généralisée à divers domaines, pour lesquels des conclusions doivent être tirées.

Au cours des deux premières années, les jeunes ont réservé un accueil positif à ce type d'éducation non traditionnelle, qui ne fait pas appel à des examens et qui se construit conjointement et progressivement entre les élèves et l'instituteur. L'école cependant apparaîtra petit à petit insuffisante :

— l'école fondée sur la participation se restreint petit à petit à la formation instrumentale, en raison de l'absence de points de repère précis et intéressants pour les jeunes (par exemple, une activité de travail) ;

— le sens de la solidarité est inculqué par le biais de la formation, c'est-à-dire à partir de la théorie, sans que l'on crée des situations concrètes permettant de mettre en pratique l'esprit de solidarité.

En ce qui concerne la formation des adultes, les réunions regroupent plus de 30 personnes (sur une population de 250 habitants) pour discuter des problèmes qui concernent la commune de Siete Pilas. Ces réunions permettent de déterminer les priorités (installation de l'électricité, amélioration de la

voirie, information sur la répartition des journées de travail, etc.) et permettent aussi aux participants de donner leur avis. Le fait d'avoir travaillé à côté d'eux dans des travaux agricoles et de diriger une école qui peut faciliter à leurs enfants l'obtention du brevet collégial contribue grandement à la bonne marche de ces réunions.

Mais tout comme à l'école, on observe dans les réunions un manque de participation. Une fois par semaine, et ce durant plus d'une année, les problèmes qui touchent la campagne ont été soulevés, et des solutions ont été proposées. Mais dès qu'il s'agit de revendiquer un droit en exerçant des mesures de pression, tout le monde semble hésiter.

DEUXIÈME ÉTAPE

On décida de compléter la formation générale par une formation professionnelle : afin de faire de l'école un instrument d'intégration : le premier volet de la formation occupant les matinées et le second, les après-midi. On a ainsi voulu tenir compte de deux exigences :

— d'une part, la nécessité d'élargir la formation par la réalisation d'une activité de type professionnel visant à élargir l'horizon des jeunes ;

— d'autre part, le désir des parents de voir l'école donner une formation plus pratique, étant donné que les jeunes passaient leur journée entière en classe et qu'ils avaient délaissé le travail dans les champs.

Les parents étaient disposés à se passer du travail de leurs enfants dans la mesure où l'école était susceptible d'offrir une alternative de travail (il ne faut pas oublier que les jeunes travaillaient auparavant 10 heures avec leurs parents et qu'ils fréquentent maintenant l'école 10 heures).

Étant donné le manque total de moyens et la méconnaissance du monde du travail, on fit appel, comme il se doit en milieu rural au sous-ingénieur de la formation agricole. Deux habitants de la commune ayant cédé des terrains, le groupe des jeunes, conjointement avec les instituteurs et le sous-ingénieur, entreprirent de cultiver une fanègue de safran et une fanègue d'anis. Il nous apparaissait évident qu'il fallait choisir une activité en rapport avec l'agriculture, étant donné que l'expérience de travail de ces jeunes était alors limitée aux travaux des champs. Cependant, l'expérience nous semblait de ce fait même vouée à l'échec étant donné que ni les parents ni les jeunes n'étaient disposés à collaborer activement : les premiers, parce qu'ils n'acceptaient pas de voir leurs enfants délaisser le travail familial dans les champs pour les voir travailler sur une autre terre ; les seconds, parce qu'ils voulaient exercer une activité sans rapport avec l'agriculture ou l'élevage.

Comme il fallait s'y attendre, l'expérience a abouti à un échec retentissant sur le plan du travail, mais elle a permis par contre de réorienter la démarche de formation :

— la dynamique de l'école a changé radicalement, car la formation générale est axée désormais sur le travail que les jeunes font, ce qui leur permet d'appliquer leurs connaissances théoriques pour la première fois en dehors de l'école (ils doivent résoudre des problèmes pratiques en rapport avec leur travail, ce qui influe d'une manière positive sur le développement de la pensée logique-mathématique) ;

— le développement du sens de la solidarité est entré dans la deuxième étape, car la nécessité de répartir le maigre bénéfice de la production posait de manière concrète, et non plus théorique, la question de la solidarité entre les jeunes ;

— la formation a pour la première fois été axée sur des questions de nature sociale : les instituteurs ont essayé, au cours de cette période, de changer l'attitude à l'égard du travail qui est caractéristique du rural à l'heure actuelle : de remplacer le « nous voulons faire quelque chose, donc nous faisons appel à l'État-providence » par le « nous sommes en train de faire quelque chose, donc nous demandons des subventions pour nous aider dans notre effort ».

En ce qui concerne les réunions avec les adultes, les instituteurs cherchent à progresser et à prendre des décisions concrètes en vue de résoudre la question de l'électricité. La décision est donc prise de nommer une commission qui devra exercer des pressions auprès du Conseil municipal. Pas un seul des participants choisis ne s'est présenté au moment d'agir. Il apparaît désormais évident qu'il existe un écart considérable entre la théorie que l'on fait dans les réunions (où tout le monde participe) et la pratique, soit les mesures qu'il faut mettre à exécution (où personne ne veut assumer de responsabilité).

Mais le côté le plus négatif de cette situation, c'est qu'elle deviendra irréversible. À partir de ce moment, les réunions se font de plus en plus rares et le nombre de participants va en diminuant. Après deux ans de réunions, les instituteurs responsables de l'expérience ont décidé qu'il était temps d'adopter des mesures concrètes en rapport avec la question de l'électricité. Un échec si manifeste fait apparaître trois choses :

— premièrement, le manque d'information est si grave et la méfiance de ces gens si profondément enracinée (en raison du milieu très dur dans lequel ils vivent) que de longues années devront s'écouler avant qu'on obtienne un résultat positif ;

— deuxièmement, la peur de l'inconnu fait qu'ils accordent une valeur immense à leur maigre propriété, qu'ils craignent par-dessus tout de perdre ;

— troisièmement, la voie choisie par les deux instituteurs n'est pas la bonne.

TROISIÈME ÉTAPE

Nous sommes maintenant en 1985. L'école semble avoir réussi à inculquer aux jeunes un certain esprit de solidarité et d'entreprise. La possibilité est envisagée de lier de plus en plus étroitement la formation et le travail. C'est à cette étape que l'école a été divisée en deux groupes en vue de répondre aux attentes des jeunes :

— le matin, consacré à un premier groupe de jeunes, on met l'accent essentiellement sur la formation pratique ;

— l'après-midi est consacré aux réunions du groupe d'élèves qui travaille à la mise en place d'une coopérative.

Le choix de l'activité tient compte :

a) des caractéristiques suivantes : apprentissage simple, investissement réduit, utilisation des ressources du milieu ;

b) de la composition du groupe : cinq jeunes ayant obtenu le brevet collégial dans le Centre sont chargés directement de la mise en marche et de l'exercice de l'activité choisie ; indirectement, les huit élèves qui fréquentent l'école travaillent bénévolement à la coopérative deux fois par semaine ;

c) de l'articulation : l'activité est articulée autour des deux instituteurs : l'un prend en charge essentiellement la formation des jeunes, l'autre assure la coordination de tout ce qui a rapport au travail en tant que complément à la formation.

L'activité choisie est l'apiculture, non seulement parce qu'elle réunit les caractéristiques mentionnées plus haut, mais aussi et surtout parce qu'elle correspond à une longue tradition dans la région de la Sierra de Ronda.

L'argent s'avérant nécessaire à la mise en marche du groupe de travail, les deux instituteurs avalisent un emprunt de 1 500 000 pesetas, destiné à l'acquisition du matériel. Cette décision est perçue de manière très positive par l'ensemble des jeunes (tant ceux de l'école que ceux de la future coopérative) : vu la responsabilité qu'ont assumée les instituteurs, ils envisagent ce nouveau rôle de l'école de très bon gré. On commence à entrevoir la possibilité d'une formation intégrale, que l'on pourrait qualifier de :

— *INSTRUMENTALE : les jeunes qui font partie du groupe de travail consolident et élargissent leurs connaissances linguistiques par la mise en place de la coopérative (l'après-midi, sous la direction d'un instituteur, ils lisent et analysent la Loi générale des coopératives andalouses afin d'atteindre un degré de compréhension suffisant pour rédiger eux-mêmes les statuts de la coopérative).*

— *SOLIDAIRE : les jeunes qui fréquentent l'école le matin seulement travaillent bénévolement l'après-midi afin de diminuer les coûts de production et de faciliter l'accès au marché. Quant au groupe de travail, il sait parfaitement qu'il ne touchera pas de salaire à court terme.*

— *PROMOTRICE : pendant les réunions d'après-midi entre les membres de la future coopérative et l'un des instituteurs, il est clairement établi que le groupe qui réalise cette expérience ne fait appel qu'à ses propres ressources et à son travail.*

Le moment est venu de chercher de l'aide financière, cette responsabilité revenant à l'instituteur, qui assure la coordination de tout ce qui a rapport à l'activité. Toute somme reçue par le groupe à partir de ce moment est considérée comme un complément, nécessaire certes, mais comme un complément, nécessaire certes, mais comme un complément tout de même (les subventions ne doivent pas servir à la mise sur pied de la coopérative, ce qui entretiendrait le sentiment de dépendance à l'égard de l'État-providence ; elles ne doivent servir qu'à consolider un projet que les jeunes eux-mêmes et les instituteurs on déjà mis en marche).

Une fondation de Cordoue a financé l'acquisition de 100 ruches complètes et une association d'éducation permanente de Madrid a fourni une machine universelle avec laquelle les jeunes peuvent commencer à fabriquer les premières ruches destinées à la vente. C'est à cette étape qu'un instituteur fait les démarches nécessaires en vue de l'organisation d'un stage de menuiserie de base d'une durée de six mois. Ce stage a été mis sur pied et les jeunes se déplacent tous les jours à Ronda en vue de faire leur apprentissage. Afin de compenser ces absences, les jeunes qui sont à l'école participent davantage à l'activité et vont travailler tous les après-midi bénévolement.

Toute cette dynamique implique un changement radical dans la démarche de formation, qui visera désormais l'apprentissage de la gestion coopérative. À partir de là, *l'école sera orientée en fonction de la coopérative.*

En ce qui concerne les adultes, les réunions et le travail avec eux se terminent en 1986. Cet échec relatif s'explique ainsi :

— les instituteurs étant de plus en plus occupés par leur travail auprès des jeunes, il leur devenait très difficile de participer régulièrement aux réunions ;

— l'orientation donnée aux réunions par les instituteurs ne correspondait peut-être pas aux attentes des participants.

La situation se dégrade vers la fin de l'année. Les jeunes du groupe de travail, conjointement avec les instituteurs, s'enferment dans la Mairie afin d'attirer l'attention des autorités municipales sur la nécessité d'un local pour leurs activités. La plupart des habitants du village sont contre l'initiative prise par les jeunes, et les participants aux réunions refusent de les appuyer. Ce manque d'engagement de la part des adultes amène les instituteurs à axer tous leurs efforts sur l'école et la nouvelle dynamique de formation-production, en espérant, par le biais des jeunes, exercer finalement une influence sur leurs aînés.

QUATRIÈME ÉTAPE

À cette étape on s'est heurté dès le début à un problème très précis, qui résume la situation telle qu'elle se pose à l'heure actuelle, à savoir comment conjuguer la production et la formation.

D'une part, il faut élargir la qualification professionnelle des jeunes et doter de matériel plus approprié le tout nouvel atelier de menuiserie destiné à la fabrication des ruches; d'autre part, il devient nécessaire de fixer un salaire minimum pour encourager les jeunes à continuer, car après deux ans de travail, le découragement commence à se faire sentir. La solution n'est pas facile à trouver : si l'on décidait d'augmenter la production, ce ne pourrait être qu'au détriment de la formation professionnelle du groupe, ce qui ne manquerait pas, à la langue, de nuire à sa compétitivité et d'affaiblir son esprit de solidarité; si l'on décidait de mettre l'accent sur les stages de formation, il faudrait réduire le nombre d'heures consacrées à la production, et les chances d'obtenir un salaire acceptable s'amenuiseraient d'autant. Il faut ajouter à ce problème la chute des prix des produits de l'apiculture, en raison d'une maladie qui frappe plus de 50 p. 100 des abeilles des ruchers. Le marché s'effondre et le groupe de travail se voit dans l'obligation d'envisager une reconversion rapide. Les jeunes ont appris à manier les machines de menuiserie en fabriquant des ruches et ils peuvent compter sur une installation réduite, mais suffisante pour leur permettre de pénétrer petit à petit le secteur professionnel du bois.

Le moment était venu d'envisager un projet susceptible de faciliter le financement de cette nouvelle activité et de prendre en considération trois objectifs prioritaires :

— la qualification professionnelle des jeunes au moyen d'un stage de menuiserie-ébénisterie d'une durée de 800 heures;

— la mise sur pied d'un stage de maçonnerie pour les besoins en nouveaux bâtiments;

— l'adaptation de la formation scolaire à la nouvelle activité.

L'aide arriva en 1987, sous forme de stages du Fonds social européen, et elle a constitué un encouragement suffisant pour permettre la consolidation progressive du projet. Le groupe de travail de base de l'atelier de menuiserie (qui compte déjà huit membres) alterne la formation dans le métier (le matin) avec la production (l'après-midi) ; le financement du matériel durant presque sept mois constitue les premières recettes régulières, le coût des travaux étant subventionné. Le groupe se réunit une fois par semaine avec un instituteur pour compléter la formation :

— exercices de calcul pour apprendre à déterminer le prix des produits à commercialiser ;

— étude du fonctionnement d'une coopérative pour préparer la constitution.

Un groupe de travail de maçonnerie est créé simultanément sous forme d'un stage, financé également par le Fonds social européen. Des réunions préalables sont tenues entre tous les participants au projet et le nouveau groupe, et la décision est prise conjointement de construire un hangar destiné à l'installation de la future coopérative.

Pendant ce temps, le groupe des jeunes qui fréquentent l'école suit le programme établi à la fin de la deuxième étape : le matin, la formation instrumentale adaptée à la nature du travail à exercer ; l'après-midi, une participation bénévole au stage de menuiserie ou au stage de maçonnerie.

CINQUIÈME ÉTAPE

L'augmentation progressive des ventes et la nécessité de gérer les subventions font surgir deux questions importantes :

— la constitution d'une coopérative (initialement sous la tutelle d'un instituteur), couverture juridique de l'activité de travail ;

— la création d'une association pour représenter tous ceux qui ont participé à l'expérience, pour mettre à exécution les projets et gérer les subventions.

Le moment était venu de trouver des ressources pour consolider l'insertion du groupe de travail dans le monde professionnel. Le Centre d'Éducation permanente de Siete Pilas entreprend donc d'établir des contacts avec les acteurs sociaux de la région. Tous ceux qui ont participé à l'expérience, les instituteurs en tête, analysent les changements rapides que connaît le milieu rural et examinent les subventions et les programmes offerts par la CEE et l'État pour faciliter l'adaptation des populations à ces changements. Chacun des groupes qui participe au projet se réunit une fois par semaine

avec un instituteur afin de procéder d'une manière approfondie à l'examen de ces questions.

La coopérative de travail ADISUR, qui compte cinq membres sociétaires, est constituée à la fin de 1987. Le groupe se subdivise alors: les membres de la coopérative se consacrent entièrement à la menuiserie de charpente, et les autres jeunes, soit un groupe de huit auxquels se joignent ceux qui fréquentent l'école, continuent de suivre le stage de formation pratique. Ils disposent à cet effet d'une Maison des Métiers (pour 1988-1989, grâce à Cáritas Española), où ils peuvent se former dans une autre spécialité que celle de la coopérative, afin de ne pas saturer le marché de la menuiserie de charpente. Ce nouveau groupe se consacre essentiellement à la fabrication de meubles rustiques. Un instituteur donne, deux après-midi par semaine, des cours de calcul et d'établissement de devis et de gestion de type coopératif.

La Maison des Métiers rend possible la création d'un module de maçonnerie, qui continue les travaux destinés à compléter les installations nécessaires aux activités de formation pratique du Centre d'Éducation permanente. Ensuite, deux hangars de 350 m^2 sont construits pour héberger les deux groupes de travail de menuiserie.

Il semble désormais évident que l'expérience connaît un tournant: le projet, axé d'abord sur l'école et la formation instrumentale, met désormais l'accent sur la formation pratique de groupes de travail et sur la gestion coopérative.

Parallèlement à la création de la Maison des Métiers, et à la suite de plusieurs réunions avec tous les participants, la décision est prise de constituer une association à but non lucratif: le Centre d'initiatives socio-économiques GUADIRO (CISE). Cet organisme est mis en place afin de résoudre le problème posé par la propriété des biens immeubles construits à l'initiative du Centre d'Éducation permanente.

Le CISE a pour rôle de gérer les projets au fur et à mesure de leur mise en œuvre et d'agir en tant qu'organe de conseil pour les jeunes, notamment en ce qui concerne la mise en œuvre de projets de travail viables.

Pour ce qui est des jeunes qui fréquentent l'école le matin, qui étaient au nombre de neuf durant la période de 1988-1989, ils se rendent tous l'après-midi dans l'atelier de fabrication de meubles. Il fallait faciliter l'acquisition de machines-outils pour ce nouveau groupe. Par l'entremise d'un instituteur et du sous-ingénieur agricole, on obtient une commande de ruches pour une somme de 2 500 000 pesetas. Le groupe de travail se charge de la fabrication des caisses, et les jeunes de l'école assurent l'après-midi, l'assemblage des cadres. Le financement du matériel par la Maison des Métiers et le bénévolat du groupe des jeunes de l'école permettent de faire un bénéfice appréciable qui est consacré à l'achat des machines-outils essentielles pour la fabrication des meubles.

De même, durant cette période, la coopérative APISUR se consolide du fait essentiellement de l'arrivée dans le groupe de deux menuisiers d'une trentaine d'années, qui donnent à la coopérative le professionnalisme qui lui manquait. C'est alors qu'on entreprend l'une des démarches les plus importantes de toute l'expérience : chacun des groupes de travail autosuffisants est tenu de verser 5 p. 100 de son chiffre d'affaires à un fonds de solidarité destiné aux jeunes de la commune (c'est la solidarité dans la production). APISUR fait son premier versement en janvier 1990, et le groupe de travail de fabrication de meubles le fait à son tour en 1991.

SIXIÈME ÉTAPE

Nous en sommes aujourd'hui à la sixième étape de l'expérience. Nos objectifs sont maintenant :

— la consolidation des groupes de travail, et donc de l'insertion des jeunes dans le monde professionnel ;

— le développement de la solidarité dans le cadre du travail ;

— l'adaptation de la formation théorique à l'activité exercée (l'école telle qu'elle était conçue disparaît) ;

— la mise en place de nouveaux mécanismes permettant la création d'un certain nombre de groupes de travail du CISE ;

— les liens avec les acteurs de la région.

Deux exemples permettent de comprendre ces orientations.

a) À la fin de 1989, un projet pour la fabrication de tuiles mauresques et de carreaux en argile est mis sur pied. Sa mise en œuvre ne correspond déjà plus aux orientations de départ, mais s'articule autour d'un certain nombre de points issus de l'expérience elle-même :

- la participation de 5 p. 100 au fonds de solidarité ;
- l'assistance, non plus d'un instituteur en tant qu'élément de liaison, mais de CISE dans les domaines comptable, fiscal, du travail et du marché ;
- le financement du Fonds social européen pour la tuilerie, géré par l'intermédiaire du CISE.

b) Au cours de cette étape, nous commençons à contacter, par l'entremise du CISE, des acteurs sociaux de la région. En 1990, nous concevons un projet d'école-atelier appelé « Valle del Guadiaro »,

qui regroupe sept villages de la région conjointement avec les sept conseils municipaux. En 1991, le CISE assure la coordination relative à l'établissement du projet Leader (une initiative communautaire) dans la région de la Sierra de Ronda.

Cette ouverture sur l'extérieur permet au projet de prendre contact avec la réalité socio-économique de la région ainsi qu'avec les directives économiques. Conformément aux besoins de la région, et en accord avec les orientations de la CEE, toute activité économique issue du projet est orientée définitivement vers la fabrication d'un certain nombre de produits artisanaux de qualité supérieure et étroitement liés entre eux. Ainsi, celui qui achète un de nos produits est un acheteur potentiel pour tous les autres. Il s'agit de faciliter la vente par la présence des produits sur un seul marché, et non sur trois différents, étant donné l'économie en frais de marketing et de publicité que cela représente. On peut, par exemple, proposer à quelqu'un qui se fait construire une maison de campagne d'acheter une charpente en bois noble finie artisanalement à la cire vierge ; ou des meubles rustiques de conception unique, fabriqués en vieux pin et ornés d'incrustations ou de tailles faites à la main ; ou encore des carreaux en argile faits à la main, de modèles originaux.

La formation est adaptée à la nature du travail et est axée sur deux points :

— une formation permanente en pratique :

- une heure par jour consacrée à la formation instrumentale (conception, établissement et calcul de devis) ;
- présence dans des expositions à titre soit de participants, soit de visiteurs ;
- réunions hebdomadaires de chaque groupe avec les instituteurs en vue du suivi des activités, de l'examen des nouvelles initiatives, de l'information sur les orientations socio-économiques établies pour les régions rurales par la CEE ;
- suivi des stages de formation organisés par la Fédération des coopératives andalouses (à l'heure actuelle, un stage de base en gestion d'entreprise) ;
- établissement conjoint de projets subventionnables.

— une formation permanente pour le développement de la solidarité :

- versement par les coopératives de travail de 5 p. 100 de leur chiffre d'affaires en vue de soutenir d'autres projets de travail pour les jeunes ;

- intégration de personnes appartenant à des groupes marginaux (un handicapé mental dans le groupe de travail tuilerie, un ex-toxicomane dans la coopérative de menuiserie de charpente) ;

- création d'une coopérative de logements d'habitation, qui construit à l'heure actuelle neuf maisons pour les membres des trois groupes de travail ;

- création d'un centre d'information sur la « prestation sociale substitutive ». Parmi la trentaine de jeunes ayant participé à l'expérience, huit se sont déclarés objecteurs de conscience, manifestant ainsi leur adhésion à la ligne de pensée des écoles milaniennes, qui vise au développement de la conscience critique et d'un esprit de participation qui favorise l'engagement de tous dans le renforcement du tissu social local.

CONCLUSION

L'expérience communautaire menée à Siete Pilas par le Centre d'Éducation permanente visait initialement le développement culturel par l'alphabétisation de la population, par la dynamisation du tissu social au moyen d'une formation qui soit le plus polyvalente possible, et fondée dans tous les cas sur la formation instrumentale.

L'objectif est toujours le même douze ans après, à savoir la dynamisation du tissu social, mais la méthodologie et les bases ont changé, et un certain nombre d'éléments qui n'étaient pas considérés au départ comme essentiels.

La formation qui était d'abord axée sur le développement culturel est maintenant axée sur le travail : c'est désormais la formation pratique qui détermine la formation théorique. Les objectifs ont été inversés. L'école n'était initialement qu'un instrument permettant aux jeunes d'obtenir les connaissances nécessaires à l'obtention du brevet collégial : tout y était subordonné à la formation instrumentale. Aujourd'hui, au contraire, l'école est orientée en fonction du travail. De plus, le choix du type de travail se faisait au départ en fonction du groupe de jeunes appelés à l'exercer. Aujourd'hui, les jeunes doivent s'adapter au travail, qui est choisi en fonction de sa rentabilité et compte tenu des orientations socio-économiques établies par la CEE pour le milieu rural.

L'école telle qu'elle avait été conçue au départ a disparu. Elle n'a pas su s'adapter aux changements rapides qui sont intervenus dans le milieu rural. La formation en vue de l'obtention du brevet collégial est reléguée au second plan. On donne maintenant aux jeunes des connaissances pratiques directement en rapport avec le métier qu'ils vont exercer, tout en leur donnant une formation visant à développer la solidarité au travail. L'engagement social, qui était au départ un objectif théorique, doit être intégré dans la pratique.

Le travail avec des groupes d'adultes (de plus de 40 ans) est progressivement délaissé. Le résultat négatif de l'expérience et l'accent mis à l'école sur le travail a interdit toute continuité dans les réunions avec les adultes. Un certain rapprochement avec les adultes a été toutefois constaté, mais seulement à cause du succès obtenu avec les groupes de travail pour les jeunes. Il appartient peut-être aux jeunes de poursuivre, dans la mesure de leurs possibilités, le travail commencé par les instituteurs dans les réunions avec les parents.

Le projet pèche par un manque de systématisation dans la méthodologie et l'évaluation de l'enseignement de cette « formation au travail ». Il est vrai que la formation de base a été négligée. À l'heure actuelle, les initiateurs du projet sont considérés comme des promoteurs de groupes de travail pour jeunes, comme des conseillers sur le plan coopératif, comme des créateurs de projets à l'échelle de la région, comme des enseignants assurant des stages de gestion coopérative, comme des chercheurs de subventions, comme des spécialistes de la réalité socio-économique, etc. Leur rôle essentiel demeure cependant inchangé : la dynamisation du tissu social de la commune.

NOTE

1. CORZO, José Luis, Julio LANCHO. *Appartenir à la masse et maîtriser la parole: une culture adulte*, ALPHA 92, sous la direction de Jean-Paul Hautecœur, Québec/Hambourg, ministère de l'Éducation/Institut de l'Unesco pour l'éducation, 1992.

ALPHABÉTISATION ET DÉVELOPPEMENT CULTUREL À REGUENGOS DE MONSARAZ

Maria Da Graça Abreu
Joaquina Maria Margalha
Direction régionale de
l'éducation du Sud,
Évora, Portugal

INTRODUCTION

Dans les régions rurales de l'intérieur du Portugal, le faible niveau de développement industriel, la faible densité de la population, le poids excessif du secteur primaire et les migrations sont des facteurs qui ont fortement contribué à l'augmentation du taux d'analphabétisme.

Si nous procédons à un examen rétrospectif du secteur de l'éducation dans le pays, nous constatons que, malgré l'entrée en vigueur de la loi de 1835 relative à l'enseignement obligatoire, le niveau de scolarisation a continué d'être très bas, situation à laquelle la concentration des services éducatifs en milieu urbain, au détriment des milieux ruraux, n'est pas étrangère.

Dans une société où prédominent depuis toujours une culture essentiellement orale et une économie de subsistance, utilisant des méthodes archaïques, la lecture et l'écriture ne représentent pas des besoins fondamentaux. Les enfants, même à l'âge scolaire, constituent une main-d'œuvre importante, dont la population ne peut se passer, en raison de son faible niveau de vie.

À partir de 1974, une volonté politique marquée a stimulé la motivation de la population à l'égard des campagnes d'alphabétisation. Toutefois, les objectifs de ces campagnes se limitaient à la « suppression » de l'analphabétisme et les actions étaient dissociées des contextes culturels, sociaux et économiques.

Au moyen d'enquêtes effectuées auprès de la population, on a constaté que même si les gens étaient peu intéressés à s'alphabétiser et à s'instruire, à cause du manque de perspectives de changement dans leur vie, ils souhaitaient cependant réaliser des aspirations profondes, améliorer leur situation professionnelle et leur niveau de vie ou encore trouver un emploi.

Dans ces conditions, il s'est avéré nécessaire de procéder à la restructuration des activités d'éducation permanente, qui ne devaient plus être limitées à l'enseignement de la lecture et de l'écriture. On a tenté d'élargir leur champ afin de répondre aux besoins exprimés par la population, en utilisant à cet effet les ressources du milieu dans une **action intégrée de développement local** fondée sur les principes suivants :

- le développement local implique en premier lieu l'augmentation de l'autonomie de la population comme forme de développement de la collectivité ;

- le développement de la collectivité n'est possible que dans le respect des cultures locales.

C'est ainsi que naquit le projet d'éducation permanente de Reguengos de Monsaraz.

MISE EN PLACE D'UNE STRATÉGIE D'ALPHABÉTISATION

Dès le moment où la restructuration des activités d'éducation permanente s'est avérée indispensable pour satisfaire aux exigences explicites et implicites de la population, le projet devait consister à créer des dynamiques qui répondent aux attentes des gens en vue d'améliorer leurs conditions de vie. Ces actions intégrées devaient :

- contribuer au développement local, favoriser parmi la population une participation plus intense et consciente à la vie de la communauté ;

- doter la population de moyens qui lui permettent d'accéder à une plus grande autonomie grâce à une valorisation de l'individu résultant d'une amélioration de son niveau d'éducation ou de sa situation professionnelle. Cela suppose le développement chez l'individu de la conscience de sa situation et de ses rapports avec la société dans laquelle il vit.

Pour commencer, le projet a été confié à un groupe restreint de personnes, parmi lesquelles la coordonnatrice communale et un instituteur (du 1er cycle de l'enseignement élémentaire). Outre le travail de coordination du projet, leur tâche consistait à faire le point sur la situation et à définir les stratégies d'action, tout en établissant les contacts nécessaires à la mise en œuvre du projet. Ont aussi participé quatre instituteurs du 2e cycle de l'enseignement élémentaire et cinq volontaires, auxquels fut attribuée une bourse d'études. L'équipe ainsi constituée a organisé des activités pendant les cours, tout en établissant des liens avec la population. La composition de ce groupe s'est modifiée d'année en année, en fonction des besoins et des priorités du projet.

La deuxième année, trois autres instituteurs se sont joints à l'équipe pour faire face à l'augmentation du nombre d'initiatives. L'équipe initiale était composée de membres de la commune. Ils possédaient donc au départ une certaine connaissance du milieu dans lequel ils allaient travailler. Néanmoins, cette connaissance a dû être approfondie pour les besoins de la mise en œuvre du projet, qui comprenait trois phases : l'étude du milieu-l'analyse des besoins et des ressources, la définition des formes d'action et l'évaluation.

Étude du milieu

Activités économiques

Reguengos de Monsaraz est une commune de 11 000 habitants, située dans une région rurale de l'intérieur du Portugal. Dans cette commune, la répartition des terres repose principalement sur le système des « *latifundios* » (grandes propriétés), système qui est à l'origine du manque d'autonomie économique de la population, qui se reflète dans l'organisation sociale. Le rôle du secteur privé n'a jamais été très significatif.

Cette région, fondamentalement rurale, se caractérise par un faible niveau de développement industriel. Toutefois, il existe quelques petites entreprises industrielles qui sont en majorité liées à l'activité agricole. La région se caractérise également par le manque d'initiative du secteur privé, bien que les produits régionaux fassent l'objet d'une forte demande. La main-d'œuvre est peu qualifiée. L'expérience est traditionnellement transmise de père en fils — les entreprises étant surtout familiales — excepté à la coopérative agricole de Reguengos de Monsaraz, une association de viticulteurs où les associés reçoivent une formation spécialisée dans les domaines directement liés à leur activité (cours d'émondeurs de vignes et d'oliviers, de greffeurs, etc.).

Le secteur agricole, pourtant si important, se caractérise par un manque de qualification de la main-d'œuvre et n'offre que des emplois saisonniers, d'où un taux de chômage élevé pendant une partie de l'année, surtout chez les femmes et les jeunes. La population se consacre essentiellement à l'agriculture (vigne et olivier) et à l'élevage, l'écoulement des produits se faisant par l'intermédiaire de la Coopérative agricole.

C'est le secteur tertiaire qui est le plus spécialisé. La commune est dotée d'un ensemble de services qui permettent d'atteindre un meilleur niveau de développement au détriment des autres localités, occasionnant ainsi un mouvement migratoire des habitants des villages.

Le tourisme commence à intéresser un grand nombre de personnes. Grâce à sa richesse historique et à la récupération de logis ruraux, la région possède un réel potentiel. La croissance de ce secteur sera susceptible de créer, à court ou moyen terme, des emplois pour lesquels il faudra alors former une main-d'œuvre spécialisée.

Contexte socioculturel

Il existe dans la régions des services de santé et d'éducation. Il y a également les bibliothèques, de petites et moyennes entreprises, des collectivités locales et des associations. Mais les établissements d'enseignement correspondant aux 2e et 3e cycles de l'enseignement élémentaire (de la 5e à la

9e année de scolarité)* n'existent que dans la commune, ce qui contribue à l'abandon scolaire chez ceux qui doivent partir très tôt le matin et rentrer très tard parce que les services de transport sont inadéquats.

Les associations locales sont de trois types : culturelles, récréatives et humanitaires (assistance aux enfants, aux personnes du troisième âge, sapeurs-pompiers). Les nombreuses associations dites culturelles se limitent à organiser quelques activités de loisirs, qui peuvent toutefois devenir utiles à la réalisation de véritables activités culturelles.

Quant aux associations locales, leur champ d'action est très restreint du fait du manque d'esprit associatif de la population, de ses difficultés économiques, de son goût pour les activités récréatives à la mode (discothèques, « pubs », télévision), du faible niveau d'instruction, etc.

Étant donné le poids du secteur primaire et la stagnation du développement industriel, liés à la faible densité de la population et à l'isolement des régions rurales, les perspectives d'amélioration des conditions de vie par une élévation du niveau d'éducation sont peu nombreuses. Il en résulte un taux élevé d'analphabétisme, 30 p. 100 environ en 1980, associé à une faible scolarisation.

La population était donc caractérisée par le manque d'habitudes de lecture et d'écriture, et par une culture essentiellement orale. Le travail rural, caractérisé autrefois par son caractère artisanal, faisait appel à des groupes de personnes — les « *ranchos* » — qui travaillaient dans un climat de convivialité. Travaillant durement, sous un climat rude, les « *ranchos* » avaient coutume d'agrémenter leurs tâches en les accompagnant de chansons et de légendes — les « *modas* » — qui racontaient des faits de la vie quotidienne ou même des événements historiques. Lorsque les travaux agricoles ont commencé à être mécanisés, ces traditions se sont progressivement perdues. Aujourd'hui, elles n'existent plus que dans la mémoire des plus âgés.

Étude des besoins

L'étude du milieu a permis de déceler un certain nombre de lacunes et de besoins :

- l'absence de main-d'œuvre qualifiée dans les secteurs agricole, industriel et même dans les services, compte tenu des potentialités touristiques de la région ;
- le niveau scolaire de la population est bas et le nombre de non-scolarisés est encore très important ;

---

* Correspond en France au CM2 — enseignement primaire et aux deux cycles de l'enseignent secondaire.

- les habitudes de lecture sont rares et la motivation de la population à s'instruire est faible ;
- les associations et les divers services ne sont pas assez exploités ;
- l'engagement des organismes locaux dans le processus éducatif n'est pas assez important ;
- les mesures pour garder la population dans la région sont insuffisantes ;
- les loisirs devraient être utilisés de manière créative, ce qui permettrait le développement des capacités de communication et l'accroissement des connaissances ;
- la richesse de la culture traditionnelle de la région n'est pas mise en valeur.

Le tableau n'est guère encourageant ! Ces résultats ont été obtenus à la suite d'entretiens formels et informels avec les pouvoirs publics locaux (présidents des « Juntas de freguesia », maire), de débats entre formateurs et animateurs des cours et initiatives locales, de contacts et d'échanges de renseignements et d'expériences entre les participants aux cours et les principaux acteurs locaux.

Il s'agit d'une situation que l'on observe dans un grand nombre de communes voisines. Elle traduit la réalité sociale d'une région isolée, défavorisée et en voie de désertification, dans laquelle la population souffre de plusieurs maux : manque de dynamisme socio-économique, passivité et vieillissement. C'est le désir de trouver une solution à ces problèmes vécus par la population qui a été à l'origine du projet.

STRATÉGIES D'ACTION DANS LE MILIEU

C'est à partir de l'analyse des besoins du milieu qu'il nous a été possible d'établir un diagnostic de la situation et de définir les types d'action à mener, avec les moyens disponibles et en essayant d'engager la population de manière plus directe. Les actions à entreprendre devaient viser les objectifs suivants :

a) relever le niveau d'éducation et de qualification de la population adulte ;

b) stimuler l'intérêt pour la lecture ;

c) améliorer la vie sociale en faisant revivre les traditions et en valorisant les loisirs ;

d) amener les divers organismes à participer à l'éducation permanente et à prendre conscience de son importance pour le développement du milieu.

Relèvement des niveaux d'éducation et de qualification de la population adulte

C'est le désir de réussir à faire participer la population à la démarche éducative qui nous a poussés à chercher de nouvelles formes de motivation. Elles devraient être liées au vécu des personnes, à leurs acquis, à leurs traditions culturelles, dans une perspective constante de développement intégral de l'individu, par sa participation active au développement social, économique et culturel du milieu.

Dans cette perspective, nous avons estimé nécessaire d'organiser l'éducation, en cherchant à :

- reconnaître et à valoriser les acquis ;
- développer les aptitudes ;
- favoriser l'évolution des attitudes et des comportements ;
- transmettre des connaissances qui améliorent la qualification professionnelle des individus et qui leur facilitent une éventuelle réorientation.

Plusieurs cours et initiatives ont été mis en œuvre :

- cours d'alphabétisation-1er cycle de l'enseignement élémentaire (4e année) ;
- cours du 2e cycle de l'enseignement élémentaire (6e année) ;
- cours socio-éducatifs ;
- cours d'initiation de la formation professionnelle ;
- activités d'ordre socioculturel.

En ce qui concerne ces cours, la volonté était de proposer une formule globale et intégrée, malgré la diversité des activités. Les cours avaient en commun non seulement les objectifs énoncés, mais également la méthode d'animation socioculturelle et de développement communautaire.

Nous avons décidé de donner la priorité à la dynamisation des cours d'alphabétisation-1er cycle. Ces cours se sont déroulés de façon plutôt routinière, par suite de la place excessive accordée aux méthodes traditionnelles de l'enseignement aux adultes, qui font peu référence à la vie quotidienne des participants. Dans un milieu où la population n'avait, au premier abord, aucune perspective de changement de ses conditions de vie et n'avait donc pas la motivation indispensable pour chercher à améliorer son niveau d'éducation, les cours ont eu peu de popularité et les abandons ont été nombreux.

Dans ces conditions, il fallait absolument concentrer tous les efforts pour obtenir un changement d'attitudes salutaire. Il fallait découvrir de nouvelles motivations qui respectent les acquis, la culture et le vécu des personnes et qui leur permettent de s'identifier aux activités organisées.

Nous avons également eu le souci de faire participer la population au projet. À cet effet, nous avons fait appel à une association dynamique : la Maison de la culture de Corval. Dans cette association travaillait un groupe qui, à cette époque, expérimentait une technique semblable à celle des ombres chinoises et le théâtre de marionnettes. Nous avons rencontré ce groupe puis nous avons défini, ensemble, les activités qui devaient être mises en place. Puisque le théâtre est une tradition qui est en train de disparaître, mais qui est encore appréciée, nous avons décidé d'utiliser le théâtre de marionnettes dans les cours. Nous comptions sur la collaboration d'un animateur socioculturel qui faisait également partie du groupe de théâtre.

Pour créer les personnages que nous allions « faire vivre » et pour écrire les scénarios, nous avons étudié les attitudes, l'habillement, les coutumes, le langage et les champs d'intérêt de la population. Puis nous avons confectionné des marionnettes qui représentaient une famille typique de la région, avec ses problèmes, ses expériences et ses façons d'être et d'agir.

Nous avons amené la « famille » dans les cours et nous avons commencé nos interventions. Il s'agissait de représentations de courte durée, environ dix minutes, pendant lesquelles étaient abordés plusieurs sujets qui soulevaient des questions, mais où l'on ne donnait pas de réponses. Chaque marionnette donnait des opinions controversées (en fonction de son âge et de ses caractéristiques « personnelles ») afin que les participants, à l'issue des représentations (et parfois même pendant), puissent engager un débat où ils auraient l'occasion d'exprimer leurs idées (voir en annexe un extrait d'une séance).

L'idée, tout à fait innovatrice, n'a pas manqué de créer un effet de surprise. Quels ont alors été les résultats ? Les participants ont si bien accueilli les personnages qu'ils ont commencé à les désigner par leur nom et à établir, durant les représentations, un dialogue avec eux dans une ambiance de grande franchise et de spontanéité, réussissant ainsi à exprimer leurs doutes, leurs opinions, leurs sentiments. Ainsi, les cours sont devenus des lieux où il était agréable de se réunir, et où l'on pouvait également faire un travail[1].

Les résultats obtenus ont été aussi satisfaisants pour les adultes en formation que pour nous, puisque les participants ont continué à fréquenter les cours, amenant même des membres de leur famille ou des amis. Ces groupes qui, au début, étaient pour la plupart constitués de femmes âgées (disposant de plus de temps libre), ont commencé à accueillir également des jeunes. Ils étaient curieux de voir quelque chose de différent de ce qu'ils avaient

connu à l'école, où ils n'avaient obtenu que de médiocres résultats, avec tous les effets négatifs résultant de cette frustration.

Par suite de l'augmentation du nombre de participants, il a fallu accroître le nombre d'activités pour atteindre d'autres localités de la commune. Ainsi a commencé à naître le désir d'engager toute la population dans cette tâche, non seulement pour faire passer des idées extrêmement diversifiées et enrichissantes, mais également pour encourager les participants les plus défavorisés à découvrir de nouvelles possibilités. Nous disposions d'un excellent moyen pour partager nos activités avec la population. Mais comment atteindre les gens ?

Si le théâtre de marionnettes était une méthode d'intervention efficace pour le petit groupe constitué par les élèves (les représentations étaient données dans les locaux des cours), il n'en était plus de même pour une intervention au sein d'un large groupe — la population. Il nous fallait alors découvrir un moyen innovateur qui soit susceptible d'éveiller la curiosité et donc de mobiliser le public.

C'est ainsi qu'est née l'idée du théâtre de lumière noire, technique qui consiste à utiliser des figurines semblables à celles du théâtre de marionnettes, mais de plus grande taille et soumises à des rayons ultraviolets qui rendent les couleurs fluorescentes et neutralisent le noir. L'effet est spectaculaire : au début, les personnages créés se sont inspirés de la poésie populaire, puis se sont progressivement tournés vers des thèmes d'ordre général, comme l'alcoolisme, la santé, etc.

Les représentations de lumière noire se sont déroulées dans les salles des associations qui disposaient d'un local adapté[2]. L'utilisation du théâtre de marionnettes et de la technique de lumière noire a permis de dynamiser les activités par la discussion et la réflexion sur des sujets intimement liés à la vie quotidienne de la population. Nous avons toutefois ressenti le besoin d'approfondir certaines questions. À cet effet, nous avons invité des organismes spécialisés (Institut national de défense du consommateur, Service de lutte contre la tuberculose, équipes sportives, Direction des services hydrauliques du Sud, centres médicaux etc.) à participer à des réunions pendant lesquelles des problèmes étaient abordés et où les participants pouvaient poser des questions. Nous avons pensé que cette activité favoriserait un engagement direct de ces organismes auprès de la population. Leurs interventions sur le terrain ne concernaient pas assez régulièrement ces populations et ne permettaient pas de résoudre les problèmes locaux : assainissement, pollution, santé, etc. Ces réunions ont eu lieu dans les locaux des associations (ce qui a permis de rentabiliser des locaux qui n'étaient pas utilisés en permanence).

Ces formes d'intervention nous ont donné l'occasion d'introduire, dans la population, l'idée que l'éducation permanente ne se limite pas à organiser des cours destinés à compléter la scolarisation, mais qu'elle doit être

envisagée dans un cadre plus vaste, celui de la formation des individus en tant que membres conscients et actifs dans la vie de la collectivité.

Il s'est alors avéré nécessaire de créer des activités qui répondent aux besoins et aux champs d'intérêt réels de la population, des cours du 2e cycle de l'enseignement élémentaire (6e année de scolarité)[3] et des cours d'initiation à la formation professionnelle.

La participation des jeunes s'est révélée bonne et nous avons réalisé six cours supplémentaires dans une demi-douzaine de localités de la commune, dans une perspective de décentralisation. Ces activités se réalisaient habituellement au siège de la commune et n'étaient pas accessibles à de nombreux jeunes en raison des insuffisances du service de transport.

Cependant, comme l'indiquait l'étude effectuée au début du projet, la qualification de la main-d'œuvre ne s'est guère améliorée. Avec la création du Programme du Fonds social européen de développement éducatif pour le Portugal (PRODEP), nous avons eu l'occasion de promouvoir la formation professionnelle en ayant le souci de choisir des domaines qui offraient de réelles perspectives d'accès à l'emploi ou d'amélioration de la situation professionnelle, et qui, de plus, correspondaient aux aspirations des participants.

Les choses sont parfois plus compliquées dans la mesure où les aspirations de la population ne correspondent pas toujours aux besoins réels du milieu. Si, dans certains cas, on a pu démontrer qu'il existe des activités qui, étant par leur nature plus directement liées aux milieu, offrent de meilleures chances d'emploi, les cours sans débouchés directs sur le marché du travail ont au moins servi à orienter les participants vers une autre formation débouchant sur une qualification.

C'est ainsi qu'en collaboration avec certains organismes publics de la commune — les autorités locales, les associations et les chefs d'entreprise — plusieurs cours ont été organisés : tissage, initiation à la peinture sur céramique, initiation à l'électricité, mécanique agricole, jardinage, etc. Ces cours présentaient deux aspects : l'un, de formation technique et pratique, et l'autre de formation générale correspondant aux 1er et 2e cycles de l'enseignement élémentaire. À l'issue du cours, les élèves ont reçu un certificat de formation scolaire et un autre de formation professionnelle de niveau 1.

La mise en œuvre de l'éducation permanente doit être un processus intégré qui fait appel à la participation active de tous les individus au développement socio-économique et culturel de leur milieu. À cette fin, il est indispensable de compter sur la participation et l'engagement des organisations existantes comme agents de transformation du milieu.

C'est ainsi que toutes les activités réalisées ont été mises en œuvre grâce au partenariat. Dans certains cas, on a pu obtenir un engagement direct

de la part d'organismes locaux, dans d'autres on a réussi à sensibiliser des organismes dont la participation était habituellement très limitée.

Voici le tableau des organismes intéressés et la liste détaillée des partenaires :

PARTENAIRES	NOMBRE D'ACTIVITÉS
Collectivités	17
Associations locales	11
Entreprises privées	2
Institutions régionales et nationales	8
Écoles Médias	Participation continue
Communauté	

Liste détaillée des partenaires

- Mairie de Reguengos de Monsaraz
- Maison de la culture de S. Pedro do Corval
- Junta de freguesia, paroisse de Reguengos de Monsaraz
- Junta de freguesia, paroisse de S. Pedro do Corval
- Société Union et Progrès, S. Pedro do Corval
- Radio Corval
- Uniradio
- Société culturelle et récréative de Campinho
- Société culturelle et récréative de Parolivas
- Société culturelle et récréative de S. Marcos do Campo
- Centre culturel de Duteiro
- Club sportif de Reguengos de Monsaraz
- Club sportif de S. Pedro do Corval
- Club sportif de S. Marcos
- École primaire de Perolivas
- Journal Vivh Vok
- Société portugaise des auteurs
- Ligue pour la protection de la nature
- Direction des services d'eau
- Direction générale de l'élevage
- Comité de commémoration des découvertes
- Institut national de défense du consommateur
- Service de lutte contre la tuberculose
- Poteria Santos

Stimuler l'intérêt pour la lecture

Un autre problème que nous avons facilement détecté était celui de l'absence d'habitudes de lecture. Nous avons déjà noté que les valeurs culturelles étaient transmises surtout oralement et que cette situation avait conduit à la perte de quelques-unes de ces valeurs.

La quasi-totalité des localités de la commune possédaient des bibliothèques publiques. Certaines avaient déjà cessé leurs activités, et d'autres n'avaient pratiquement plus de lecteurs. Cette situation de sous-utilisation était en rapport avec le fait que ces bibliothèques étaient installées dans des écoles. Elles étaient donc difficilement accessibles à la majorité de la population. De plus, elles ne possèdaient pas de moyens suffisants pour assurer leur fonctionnement et elles n'attiraient pas les élèves, car les ouvrages qu'on y trouvait n'étaient pas adaptés à leur âge.

Dans les localités, nous nous sommes mis en rapport avec certains organismes (« Juntas de freguesia » et associations) qui disposaient de moyens matériels et de personnel pour accueillir ces bibliothèques. Ils se sont engagés à assurer leur dynamisation et à augmenter le nombre de livres. De fait, la consultation et le prêt de livres ont nettement augmenté après le transfert des bibliothèques dans les nouvelles installations.

Pour renforcer l'activité des bibliothèques, il est également prévu de réaliser des activités d'animation : foires du livre, concours de poésie populaire, dynamisation des locaux occupés par les bibliothèques et séances d'animation de lecture. On envisage également d'accorder des bourses aux animateurs de bilbiothèques, qui devront avoir une formation spéciale pour ce type d'activité.

Mais le regain d'activité et l'amélioration des bibliothèques communales ne constituent pas des mesures suffisantes pour stimuler la lecture car les livres portent sur des sujets qui, même passionnants et répondant à des besoins d'information-formation, sont souvent étrangers à la population.

Nous estimons qu'il est important que les gens aient l'occasion de découvrir des sujets se rapportant à leurs racines culturelles. La lecture serait ainsi plus agréable et permettrait également de faire revivre les traditions. Dans cet esprit, une brochure sur la gastronomie traditionnelle de la région a déjà été publiée ; un autre ouvrage, en préparation, sera consacré aux prières et incantations (médecine populaire) et un troisième, aux expressions et dictons locaux.

Valoriser les traditions et utiliser au mieux les loisirs

Dans une population où prédomine une forte tradition culturelle, mais où l'on a tendance à négliger et à dévaloriser cette culture, la formation des

adultes implique la mise en valeur des traditions comme moyen de préservation du patrimoine culturel de la région, la pression sociale et les médias ayant rapidement entraîné une uniformisation culturelle.

Il faut cependant suivre l'évolution et chercher le contact avec d'autres cultures, notamment en ce qui concerne le développement scientifique et technologique et les loisirs. La formation doit permettre aux individus de profiter pleinement du monde moderne, tout en préservant les cultures locales. En effet, les cultures moderne et traditionnelle ne sont nullement antagonistes : elles se complètent pour mieux former l'individu et enrichir la vie sociale.

Notre action a débuté par la production d'un répertoire des traditions en voie de disparition, effectué dans les activités d'éducation permanente. Ce sont les jeunes participants à nos activités qui ont mené à terme ce travail de recherche auprès des personnes âgées. Puisque la transmission de ces traditions est avant tout orale et que les habitudes de loisirs éloignent les générations, nous avons jugé utile de favoriser leur rapprochement afin de récupérer, de mettre en valeur et de faire connaître le patrimoine culturel.

Les jeunes ont donc effectué des enquêtes, obtenu des renseignements auprès de leurs amis et parents, ils ont réalisé des enregistrements audio et video, et ont rassemblé des documents photographiques et autres pour servir de support à différentes activités. Certaines ont été organisées par les « enquêteurs » eux-mêmes, qui ont établi les contacts nécessaires à leur réalisation. Cette expérience leur a permis de développer leur autonomie et leur sens de l'initiative, tout en développant des rapports plus directs entre les générations. À titre d'exemples, nous citerons :

- deux rencontres de jeux traditionnels ;
- la réalisation de la « Semaine de l'hygiène et de la propreté » (initiative destinée à sensibiliser la population aux problèmes de l'assainissement de l'eau) ;
- des recueils variés, comme celui de la gastronomie régionale, qui a abouti à la publication d'une brochure ;
- un relevé répertoire historique et socioculturel de S. Pedro do Corval (localité de la commune).

Faire participer les organismes à l'éducation permanente

L'éducation permanente ne peut nullement être dissociée des contextes culturel, social et économique. Ce facteur essentiel au développement du milieu suppose donc que les organismes locaux soient intéressés et qu'ils s'engagent à participer au processus éducatif.

Toutefois les engagements pris par ces organismes n'ont pas été suffisants, soit parce que d'autres priorités avaient été définies, comme ce fut le cas pour les pouvoirs locaux, soit à cause du manque de ressources matérielles et humaines, soit encore à cause d'une certaine indifférence de la part des établissements de santé et d'éducation, plutôt préoccupés de régler des problèmes immédiats.

L'équipe du projet a donc eu, dès le départ, le souci d'établir des rapports étroits avec les autres partenaires de la collectivité. Ces rapports, que nous souhaitions systématiques, ont revêtu un caractère ponctuel en raison de l'existence de facteurs comme ceux que nous venons de citer. Toutefois, le chemin déjà parcouru a amené un certain nombre d'organismes à revoir leur position, et actuellement on constate un changement d'attitude à l'égard de l'éducation permanente.

La phase initiale du projet de valorisation du patrimoine historique et culturel vient donc de commencer. Elle consiste en un travail de collaboration entre notre équipe et l'Association pour la défense des intérêts du patrimoine de Monsaraz (signalons que l'architecture médiévale de cette commune est d'un grand intérêt touristique). Le projet, comme son nom l'indique, porte sur une étude du patrimoine historique et culturel de la commune qui permettra d'améliorer les connaissances de la population. Grâce à cette étude, les habitants de Monsaraz seront désormais capables de donner avec précision des renseignements nécessaires aux très nombreux touristes qui s'arrêtent chez eux tout au long de l'année.

On prévoit entreprendre un travail d'alphabétisation de la population. À cet effet, une bourse a déjà été attribuée à un animateur de bibliothèque, qui a aussi reçu une formation spéciale ; d'autre part, l'installation d'une petite bibliothèque est actuellement en cours. Le travail repose sur la collaboration d'un instituteur et de deux moniteurs d'un cours du 1er cycle, à caractère pratique, pendant lequel les personnes rassemblent des données concernant les traditions et reproduisent les travaux résultant de ce recueil. Dans une phrase ultérieure, des activités d'alphabétisation seront organisées et structurées en fonction des attentes et des besoins exprimés par la population.

ÉVALUATION

Après avoir fait l'analyse des besoins de la population, il nous a fallu procéder à une évaluation des stratégies d'action mises en œuvre pour améliorer son niveau d'éducation. Le processus a débuté en 1987, au moment de la création et de la mise en place des cours, dont le nombre n'a cessé d'augmenter pendant les deux années qui ont suivi, pour finalement décrire une courbe décroissante à partir de la quatrième année. Nous estimons avoir répondu de façon efficace aux besoins de la population en matière d'éducation et, au fur et à mesure que ces exigences ont été satisfaites, le nombre de cours a été réduit.

La situation n'a cessé d'évoluer, et actuellement il s'avère nécessaire d'organiser la formation correspondant au 3e cycle de l'enseignement élémentaire (9e année de scolarité).

Notre évaluation est différente pour ce qui est des résultats obtenus en ce qui concerne la sensibilisation et l'engagement des organismes locaux. En dépit de la réalisation de plusieurs dizaines d'initiatives au cours de ces années, nous devons reconnaître que l'expérience d'alphabétisation dans la commune de Reguengos de Monsaraz n'a pas encore atteint le niveau d'intégration que nous avions souhaité au début. Il est vrai que plusieurs acteurs locaux (publics, privés ou associatifs) ont participé au projet, mais cette participation a été ponctuelle et isolée ; elle n'a pas été le résultat d'une stratégie articulée avec tous ces acteurs.

Dans un projet de recherche-action, s'il n'existe pas de supervision permanente, une grande partie des résultats est perdue. Une évaluation récente a permis de constater qu'il est indispensable de revoir la stratégie d'action en vue d'obtenir un meilleur équilibre entre la dépense d'énergie et les résultats obtenus. Ces résultats, en effet, ne sont pas proportionnels aux efforts consentis.

L'une des conclusions de cette expérience est qu'il nous faut modifier le type d'action. Nous avons donc commencé une série de rencontres avec de nombreuses associations afin d'entreprendre avec elles une nouvelle phase du projet. Nous avons décidé de créer un groupe de travail et de réflexion sur la mise en place d'une stratégie d'action conjointe qui puisse concrétiser les potentialités et les synergies que nous avons découvertes et aidé à développer. Mais ces démarches à réaliser ont besoin d'une bonne **coordination**. Le développement local ne sera possible que dans l'association de toutes les ressources disponibles — gouvernementales, privées et communautaires — pour la planification, la réalisation ainsi que l'évaluation de nos actions.

NOTES

1. **Alphabétisation** : processus de développement de l'autonomie et de la participation active dans la communauté, par l'exercice de la compréhension critique de soi-même et de la réalité, à travers la valorisation des savoirs, des valeurs et des aptitudes ; et processus de développement des compétences nécessaires à l'utilisation de l'association lecture/écriture/langage.

2. Les séances de théâtre de marionnettes et de lumière noire ont été ultérieurement interrompues afin d'éviter de tomber dans une certaine monotonie et de perdre ainsi l'effet de nouveauté. Elles n'ont plus été utilisées que pour des interventions très ponctuelles. Néanmoins, le travail de collaboration avec la Maison de la culture de Corval s'est poursuivi et a évolué vers d'autres formes d'intervention.

3. On a ensuite réalisé un cours d'art dramatique et créé un groupe de théâtre. Mais des limites d'âge ont dû être imposées aux participants, il n'a donc pas été possible d'intégrer toutes les personnes qui étaient intéressées et douées pour ce type d'activité. En conséquence, un autre cours socio-éducatif d'art dramatique a été organisé, cette fois sans limite d'âge. Ce deuxième cours a permis de consolider le groupe de théâtre déjà créé, qui a réussi à monter plusieurs représentations dans la commune à l'occasion de fêtes et d'événements culturels.

4. À partir de la 4e année de scolarité, les jeunes qui souhaitent poursuivre leurs études doivent parcourir de longues distances : ils doivent partir très tôt le matin et rentrent très tard le soir. Cette situation est une des causes les plus importantes de l'abandon scolaire.

COMMUNE DE REGUENGOS DE MONSARAZ
ACTIVITÉS SOCIOCULTURELLES RÉALISÉES
ENTRE 1987 — 1992

1987-1988	1988-1989	1989-1990	1990-1991	1991-1992
* Conférence : « Tuberculose ». Théâtre de marionnettes.	* Conférence : « Congélation et décongélation des aliments ». * 1re rencontre de jeux traditionnels. * Visite de Sintra Théâtre de lumière noire.	* Nuit culturelle Perolivas. * Expositions. * Visite de Lisbonne. **********	* Recherche « Patrimoine historique et culturel de S. Pedro do Corval ». * Visite depuis l'intérieur jusqu'au littoral. * Action de sensibilisation : « Conservation et préservation des espèces cynégétiques ». * Conférence :« Pollution du Guadiana ». * 2e rencontre de jeux traditionnels. * Visite du sanctuaire de Fatima. * Représentation dramatique. **********	Programme de radio * Visite d'étude des monuments mégalithiques de la commune. * Visites : Centrale hydraulique et usines de textiles. * Participation : « Semaine de l'hygiène et de la propreté ». * Conférence : « Equinococose ». * Conférence : « Les jeunes et la drogue ». Projet transfrontalier : « Le Guadiana » Bulletin trimestriel. **********

_____ Activité régulière
***** Activité ponctuelle

RÉPONSES AUX PROBLÈMES ÉDUCATIFS EN ITALIE RURALE

Paolo Federighi
Université de Florence
Giovanni Parlavecchia
Commune de Castelfiorentino
Italie

UN EXTRAIT DU THÉÂTRE DE MARIONNETTES

	- (Manuel Antonio et João vont à la pêche)
JOÃO	C'est comme je te le dis :si j'avais une plus grande canne, celui-là ne m'échapperait pas… !
MANUEL ANTONIO	Toi et ta manie du modernisme… regarde ce que j'ai attrapé… Et sans peine !
JOÃO	Mais attention, tu prends beaucoup de risques, tu sais bien qu'il est interdit d'utiliser des filets…
MANUEL ANTONIO	Interdit… Interdit… Pour le poisson qu'il y a : Si je ne faisais pas comme ça, je me demande ce que je prendrais ! De mon temps, il suffisaitde mettre les mains dans l'eau pour attraper aussitôt un tas de poisson… En ce temps-là, ils ne sentaient pas le pétrole comme aujourd'hui.
JOÃO	Qu'est-ce que tu veux, papa ? C'est le prix du progrès. Si nous voulons des usines qui produisent, il faut payer le prix.
MANUEL ANTONIO	Mais c'est trop cher. Ce sont les usines, ce sont les pressoirs… Ce n'est pas la pollution ! Demon temps, on mettait le filet à l'eau et on faisait une bonne sieste à l'ombre d'un laurier. Maintenant, il n'y a même plus de lauriers !
JOÃO	Mais les usines ne sont pas coupables de tout. N'oublie pas par exemple l'enclos à cochons près du ruisseau. Où vont les eaux sales ? Dans le ruisseau… Tu vois bien !
MANUEL ANTONIO	Bon, bon !…va plutôt appeler ta mère. j'aimerais savoir où en est le dîner.
JOÃO	D'accord…
	- (João sort et Chica Rosa entre)
MANUEL ANTONIO	Bien alors ! Il paraît que ce sont mes cochons de lait qui salissent les eaux de la rivière !
CHICA ROSA	Eh bien, qu'est-ce qu'il y a?
MANUEL ANTONIO	Tu veux savoir ? Notre fils João vient de me dire que ce sont nos cochons de lait là-bas dans l'enclos qui salissent l'eau du ru…ruau. C'est pas croyable d'entendre ça de lui ! Si encore c'était notre fille qui disait ça… Mais João, non ; ça alors, *je ne m'y attendais pas. Peut-être même qu'il va venir me dire que si la rivière n'a pas assez d'eau, c'est parce que je l'utilise pour arroser…*
CHICA ROSA	T'en fais pas comme ! Il a raison, lui… et vas qu'il doit en savoir plus que nous, les « vieux »…?
MANUEL ANTONIO	« On est des vieux », ah oui ! Toute ma vie je me suis « débrouillé » avec les choses que j'ai apprises de mon père et lui aussi était un « vieux » !
CHICA ROSA	Allons plutôt manger : tat le monde nous attend. Et justement aujourd'hui João vient souper ici avec sa famille…
	- (Ils s'éloignent)
MANUEL ANTONIO	Allons y. Vlà ton homme elle là… ! Ce sont mes cochons de lait, maintenant qui salissent l'au…

RÉPONSES AUX PROBLÈMES ÉDUCATIFS EN ITALIE RURALE

Paolo Federighi
Université de Florence
Giovanni Parlavecchia
Commune de Castelfiorentino
Italie

1. BIBLIOTHÈQUE POUR TOUS À CASTELFIORENTINO

(Giovanni Parlavecchia)

Introduction

CASTELFIORENTINO est une petite ville de 20 000 âmes située au cœur de la Toscane, à 50 km environ de Florence, de Pise et de Sienne. La campagne environnante est constellée de poulaillers, de porcheries, d'élevages d'ovins et de quelque 40 vignobles. Plusieurs grandes industries — le vêtement, la chaussure et le meuble, en particulier — prospèrent dans la région et font vivre 600 entreprises. Le tourisme est en expansion.

Depuis le milieu des années 80, le gouvernement régional de Toscane, l'université de Florence (Éducation des adultes) et la commune de Castelfiorentino tentent de combler l'écart qui continue de se creuser entre les divers segments de la population, sur les plans de l'éducation et de la culture. Leur projet est axé sur la principale installation publique de Castelfiorentino : la bibliothèque.

Le gouvernement régional de Toscane a redéfini et élargi le rôle de la bibliothèque dans la société, dans le but de rendre plus accessibles les livres et l'information qu'on y trouve. Il a également cherché à adapter les services actuels des bibliothèques aux besoins courants.

L'université de Florence a pour sa part conçu et mis en œuvre des méthodes permettant aux bibliothèques, comme celle de Castelfiorentino, de toucher un bassin d'usagers plus vaste et plus diversifié. Il s'agit entre autres des travailleurs, des jeunes, des femmes au foyer et des personnes âgées[1].

La commune de Castelfiorentino a orienté la recherche sur les besoins de la société en matière d'éducation. Elle a aussi conçu des moyens d'adapter ses propres structures culturelles pour satisfaire un nouveau type d'usagers. L'objectif ultime est de composer avec la situation particulière de la municipalité, où 60 p. 100 de la population n'a pas terminé ses études primaires.

Le projet comportait, entre autres initiatives d'importance, un congrès (tenu à Castelfiorentino) sur l'éducation, la culture et l'information. Les participants devaient répertorier les avantages, les inconvénients et les répercus-

sions possibles des options présentées dans un plan d'action intitulé *La bibliothèque et le grand public*. Le plan, fondé sur les principes de la dynamique éducative, pose la bibliothèque comme le maillon fondamental d'un réseau d'information local. La bibliothèque doit donc trouver comment satisfaire les besoins de ses usagers en matière d'éducation, et jouer un plus grand rôle dans l'éducation des adultes.

Le congrès ne s'est pas attardé aux succès passés, mais aux mesures nécessaires au changement. L'objectif était de réorganiser les réalités culturelle et éducationnelle présentes. Le congrès avait deux buts essentiels : choisir les structures qui, compte tenu des méthodes existantes, permettraient à la population de Castelfiorentino de combler ses besoins ; déterminer les facteurs pouvant inciter les responsables de la politique et de la culture, tout comme les citoyens ordinaires, à mettre sur pied des structures organisationnelles efficaces. Les responsables des activités éducatives et culturelles, qui jouent un rôle plus actif dans le processus d'apprentissage, veillent d'abord, en effet, à satisfaire leurs propres besoins.

L'éducation des adultes ne devrait pourtant pas incomber aux seules bibliothèques. La population peut vouloir s'instruire et être mieux informée. Les autres services doivent s'efforcer de changer les attitudes et les comportements. Ce sont là des conditions essentielles à l'accroissement de l'effectif adulte qui fréquente l'école du soir pour obtenir un certificat de fin d'études secondaires. Ce sont aussi les conditions essentielles pour que les bibliothèques s'acquittent entièrement de leurs fonctions.

Le congrès a pavé la voie en définissant les mesures grâce auxquelles la bibliothèque de Castelfiorentino peut répondre aux besoins de toute la population en matière d'éducation. Il a également mis en lumière le rôle crucial de l'éducation des adultes dans l'épanouissement personnel.

Le plan d'action

Les bibliothèques « publiques » sont souvent le domaine « particulier » de la population étudiante et des personnes instruites. Or, l'amélioration de l'accès à l'information dans le contexte privé, professionnel et social a fait naître les occasions de lire et stimulé le recours aux livres, aux journaux, à la radio et à la télévision.

Pour atteindre les objectifs du plan d'action, il fallait d'abord adopter une démarche participative. Impossible, en effet, de modifier l'éducation des adultes et de promouvoir le rôle social des structures culturelles si la population n'est pas organisée. C'est en outre le genre de démarche qui permet de cerner le type d'information souhaitée.

Malgré une élévation certaine, le niveau moyen de scolarité de la société italienne n'a pas suivi la progression des sciences et de la communi-

cation. Les gens perdent donc de plus en plus contact avec les diverses sources d'information et deviennent plus passifs devant les médias de masse. Le néo-analphabétisme a en outre fait sombrer le niveau déjà faible de notre instruction générale derrière celui des autres pays d'Europe, que nous aimons pourtant considérer comme nos égaux. La plupart des personnes de peu d'instruction se sentent coupables et éprouvent un sentiment de « soumission psychologique » et de « subordination sociale »[2].

La population n'étant pas un tout homogène, il faut définir diverses catégories, dès avant d'établir un lien entre les gens et les livres ou une bibliothèque. Il est toutefois inadéquat de départager simplement les personnes qui lisent et les personnes qui ne lisent pas. Ce serait en effet tenir les gens pour uniques responsables de la fréquence à laquelle ils lisent[3]. Or, rendons-nous à l'évidence : les ressources culturelles sont inégalement réparties en Italie. Ce constat suffit à faire apparaître les conditions propices ou contraires à la participation du public.

Les dictionnaires italiens définissent la bibliothèque comme un « lieu où sont classés des livres », sans mentionner les lecteurs. Tullio de Mauro propose plutôt un « lieu où des livres sont prêtés et consultés ». Sa définition insiste pourtant elle aussi sur le bâtiment ou la salle où les livres sont classés. Les besoins des lecteurs sont secondaires. D'ailleurs, ils sont manifestement absents de l'histoire des bibliothèques italiennes, phénomène attribuable à l'idée que les gens ordinaires ne sont pas censés lire, une conception qui a eu un effet néfaste sur les classes populaires de la société italienne.

Faute d'avoir établi un réseau efficace de bibliothèques publiques, le gouvernement est largement responsable. Il a en effet préféré un réseau « italien », qui a peu encouragé les gens à lire et a fait des bibliothèques publiques le domaine « particulier » d'une élite.

Jusqu'ici, les bibliothécaires n'ont étudié que les besoins des usagers, c'est-à-dire des gens qui fréquentent déjà les bibliothèques. Personne n'a sondé les besoins des gens qui n'y ont jamais mis les pieds. On a ignoré le paradoxe selon lequel les gens qui ont le plus besoin d'information sont ceux qui en demandent le moins et les gens qui en ont le moins besoin, ceux qui en demandent et en obtiennent davantage.

Combien de bibliothèques publiques offrent réellement une version simplifiée des ressources qu'on trouve dans les bibliothèques nationales ? L'adjectif « public » qualifie des services qui ne sont justement pas orientés vers le public. Mais l'institution, pourtant capable de se moderniser et d'assurer ainsi sa survie, n'aide pas la population à définir et à exprimer ses besoins en matière d'information.

La bibliothèque publique est le produit de politiques éducatives. Elle doit donc être considérée comme un instrument apte à satisfaire les besoins

de la population plutôt que comme une fin en soi ou simplement comme un moyen d'informer. Comme dans les pays anglo-saxons, il faut que les gens voient dans leur bibliothèque un fonds de la connaissance écrite, qui est propriété collective. Au contraire, peu d'Italiens s'identifient à leur bibliothèque, de sorte que les citoyens ordinaires n'ont pratiquement jamais fréquenté la bibliothèque[4].

La bibliothèque joue un rôle essentiel dans le processus amorcé dès l'écriture du livre, assurant plus précisément la diffusion des ouvrages dans le public. Au lieu d'attendre le lecteur, ne devrait-elle pas le solliciter et tenter de comprendre les services dont il a besoin ? Et si, comme le prétendent De Sanctis et Federighi[5], apprendre à lire n'est pas simplement un phénomène naturel de l'enfance et de l'adolescence, mais le résultat des possibilités réelles que suscite le contexte familial et social d'une personne, la bibliothèque ne devrait-elle pas prêter ses forces aux autres structures politiques et sociales pour combler les écarts contextuels ? Ces écarts, en effet, ferment la bibliothèque au grand nombre et en font le domaine d'une élite.

Il est possible de créer une bibliothèque qui, en plus de préserver une collection d'ouvrages, peut contribuer à l'épanouissement intellectuel de tous et assurer la diffusion de documents axés sur leurs besoins. En encourageant ces gens à lire, en les incitant en outre à s'exprimer, principalement par l'écrit, une telle bibliothèque peut transmettre la puissance des mots à ceux qui n'ont pas eu d'autre choix que d'être récepteurs et spectateurs[6].

Mise en œuvre du plan d'action

La première étape a été de paver la voie aux changements. Nous avons étudié la composition sociologique de la population de Castelfiorentino, ses habitudes de lecture, son degré d'instruction et sa situation culturelle. La bibliothèque a ensuite instauré de nouveaux services, invitant la population à participer à ses activités.

Création d'un réseau local d'information

Voici les étapes qui ont abouti à la création d'un réseau local d'information à Castelfiorentino :

— acquisition de temps d'antenne à la radio et à la télévision locales, à l'intention des diverses associations municipales ;

— obtention de la permission de diffuser une émission sur les activités éducatives, culturelles, récréatives et sportives locales ;

— création d'un journal par la population locale. Des cours d'initiation au journalisme et des séances pratiques sont offerts au grand public ;

— don, par le réseau radiophonique régional, de temps d'antenne réservé à la discussion des préoccupations locales et à la prestation d'information sur le plan d'action intitulé « La bibliothèque et le public » ;

— instauration d'un service d'information téléphonique et octroi de temps d'antenne par le réseau de télévision local.

L'association des retraités italiens a contribué à instaurer, à la bibliothèque, un service téléphonique d'information sur le travail et la santé. Les gens peuvent appeler pour poser des questions, faire des suggestions et porter plainte relativement aux services municipaux tels les soins de santé. Les réponses sont données pendant une émission diffusée par le réseau de télévision local, intitulée *Dalla parte del cittadino* (l'opinion populaire).

Points de service

Nous avons non seulement conçu et mis en œuvre des façons de mieux combler les besoins des nouveaux usagers de la bibliothèque, mais également augmenté le nombre d'endroits où les gens peuvent trouver, lire et emprunter des livres. Il a fallu, à cette fin, mettre sur pied un certain nombre de points de service, la bibliothèque municipale demeurant le centre de ce réseau. La population qui vit hors du centre et qui avait jusqu'ici le moins recours à la bibliothèque, étant donné sa situation sociale, a donc maintenant elle aussi accès aux livres. Le système n'aurait pu voir le jour sans l'aide des étudiants de l'université de Florence et des agents culturels.

Salles d'attente et de lecture

Des propriétaires de salons d'esthétique de Castelfiorentino ont reçu de l'information sur le plan d'action de la bibliothèque et ont été formés à la façon de présenter les livres et les revues à leur clientèle. Il est en effet très important d'expliquer clairement l'objectif des points de service, pour que les responsables jouent mieux leur rôle d'intermédiaires entre la bibliothèque et la population. Pour faire d'un salon de coiffure un maillon du réseau, il importe de choisir un endroit approprié à la présentation des ouvrages, bien visible et facilement accessible, apte à susciter la curiosité de la clientèle.

Des salons ont ainsi été choisis dans diverses zones de la municipalité : le centre-ville, les banlieues, la périphérie. Au total, seize participent au projet, recevant quelque 30 à 50 ouvrages tous les 30 ou 40 jours. On incite constamment les propriétaires à veiller à ce que les ouvrages soient correctement présentés, à compiler une banque de données, à recueillir les critiques et les suggestions et, surtout, à s'efforcer de cerner les préférences de la clientèle, puisque c'est elle qui assure réellement la publicité du système.

Centres récréatifs et culturels

L'aménagement d'un service de prêt de livres dans les centres récréatifs et les centres culturels a pour but d'améliorer les habitudes de lecture des personnes moins instruites ainsi que de redéfinir le rôle de la lecture. La participation du public est essentielle à cette initiative. Si le choix a porté sur les centres récréatifs, c'est que ce sont les lieux de rencontre privilégiés dans les banlieues de Castelfiorentino, notamment à Cambiano, à Castelnuovo d'Elsa et à Petrazzi. L'ouverture de ces trois points de service était attendue avec impatience par de nombreuses personnes, dont la plupart n'avaient jamais mis les pieds à la bibliothèque municipale. Elles ont maintenant accès quotidiennement à des ouvrages qui traitent d'une foule de sujets populaires.

Les points de service des centres récréatifs et culturels sont continuellement approvisionnés en livres. En effet, une partie de leur collection est renouvelée régulièrement en réponse à des demandes particulières ou pour assurer une variété suffisante. Ce sont surtout les hommes qui les fréquentent, bien que les femmes, ménagères ou travailleuses à domicile pour la plupart, y viennent pour se renseigner sur un sujet précis ou pour trouver réponse aux difficultés quotidiennes. Il est intéressant de noter que bon nombre d'usagers disent spontanément que la lecture n'est pas un loisir, mais une façon de trouver réponse à une question particulière. Le but ultime est de persuader les gens de lire un livre ou même quelques pages d'un livre, d'expliquer pourquoi ils l'ont aimé ou non, d'apprendre à être plus critiques à l'égard de ce qui s'écrit et de chercher d'autres ouvrages.

La bibliothèque, commentait un retraité, a apporté à Castelnuovo la seule forme de culture que la population pourra jamais avoir. Il remerciait les responsables du point de service de lui offrir de quoi lire, disant qu'on n'en sait jamais assez ; que la connaissance, c'est tout.

Les hôpitaux

D'autres points de service du même genre ont été aménagés dans les hôpitaux, pour offrir aux personnes affligées de maladies physiques ou psychologiques une occasion de lire et de faire ainsi meilleur usage de leur temps en développant des centres d'intérêt qu'ils n'exploitent pas en temps ordinaire. Nous voulions par ailleurs éviter que les autres points de service soient perçus comme des centres de libre-service, destinés uniquement aux gens en santé. Cette perception aurait forcément perpétué les écarts qui ont contribué à fragmenter notre société actuelle. Le lien entre usagers et bibliothécaires est crucial, puisqu'il aide les premiers à comprendre combien la lecture est essentielle à la satisfaction de leurs besoins culturels et de leurs champs d'intérêt quotidiens.

Le supermarché

Les membres du supermarché coopératif UNICOOP ont accepté que les clients puissent emprunter sur place des ouvrages touchant un vaste éventail de sujets, dont les questions traitées par INFOCOOP, un écran tactile qui renseigne sur l'alimentation, les régimes, etc. Une section du magasin, appelée l'« îlot écologique », informe par ailleurs la clientèle sur l'environnement et l'invite à utiliser le système de collecte sélective des ordures.

Les écoles

C'est une analyse de la relation entre lecture et médias qui a permis d'amorcer l'aménagement de points de service dans les écoles. Nous souhaitions montrer comment la bibliothèque publique, en encourageant la population à lire, peut la convaincre du fait que la langue est indissociable de l'image et peut l'inciter à approfondir les questions soulevées par l'image. Nous voulions surtout souligner combien les livres facilitent la compréhension des messages transmis par les médias, puisqu'ils en font généralement une analyse plus détaillée.

Nous avons toutefois consulté d'abord les parents, pour répertorier tout ce qui peut compliquer l'éducation de leurs enfants, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école. Nos méthodes allaient du questionnaire aux rencontres, en passant par les visites guidées. Le but était de faire connaître le projet à un plus vaste public et, partant, de présenter la bibliothèque et ses points de service aux usagers potentiels. Nous voulions enfin montrer aux parents que la lecture n'est pas une activité irrégulière ou ennuyeuse ayant pour seul cadre la bibliothèque personnelle ou scolaire, mais que la bibliothèque publique offre des services à toute la population.

Les points de service des écoles ont suscité beaucoup d'intérêt et d'enthousiasme. Les élèves en utilisent maintenant toutes les ressources. En outre, un grand nombre d'adultes et de parents fréquentent pour la première fois de leur vie une salle de lecture publique ; certains assument même une part de la gestion des services.

D'autres mesures encore, plus traditionnelles celles-là, assurent la promotion de la nouvelle image donnée à la bibliothèque publique de Castelfiorentino. Des points de service, où les gens peuvent lire et emprunter des livres, ont été aménagés dans les parcs ainsi que dans les lieux de rencontre favoris des personnes âgées. Les services ne sont plus interrompus pendant l'été, puisque beaucoup de gens demeurent en ville à cette période et puisque les heures d'ouverture de la bibliothèque ont une incidence directe sur l'efficacité de ses services. Un programme de livraison à domicile offre en plus aux personnes âgées ou peu mobiles la possibilité de commander des livres par téléphone.

Nous avons travaillé, au cours des dernières années, à créer un nouveau type de bibliothèque publique, sur le modèle de celui qu'a défini De Sanctis, peu avant sa mort. Nous poursuivons toujours le même objectif. De Sanctis décrivait la bibliothèque municipale comme le patrimoine culturel et éducatif collectif, précisant qu'elle devait contribuer à l'épanouissement intellectuel de la population dans son ensemble, en offrant des services cohérents et réguliers ; en facilitant l'accès des livres et d'autres documents pour aider les gens à surmonter leurs difficultés ; en stimulant l'expression et la communication par l'intermédiaire de la culture écrite et en assurant la préservation des livres, qui sont l'héritage universel de la civilisation et de la mémoire historique de l'humanité.

2. ORIENTATIONS MÉTHODOLOGIQUES DE BASE

(Paolo Federighi)

Un des problèmes cruciaux de la situation italienne est l'absence d'un système public d'éducation des adultes. Depuis des années maintenant, c'est une opinion répandue qu'il est nécessaire de procéder à la mise sur pied d'un tel système. Un des objectifs visés dans l'expérience de Castelfiorentino ainsi que d'autres est de mettre à la disposition d'un vaste public les moyens éducationnels que l'on crée et d'assurer une continuité des expériences en faisant intervenir l'administration locale. Celle-ci est représentée par les communes qui, conjointement avec les associations, déterminent l'environnement éducationnel et culturel des collectivités locales.

La tendance à la création de systèmes locaux est particulièrement marquée dans les milieux ruraux. Cela est dû, entre autres, à la nécessité de ne laisser inutilisée aucune des ressources accessibles et de mettre toutes les ressources existantes à la disposition de tous.

Les hypothèses stratégiques

Dans l'expérience citée, on étudie les procédés de solution des problèmes actuels. Cette expérience a été soutenue par une dimension utopique, c'est-à-dire par la possibilité d'appliquer dès aujourd'hui un concept permettant de régir l'ensemble du système éducatif, en surmontant les différences existant entre divers systèmes éducationnels et culturels et entre les lieux où s'effectue l'éducation et les endroits non utilisés à cette fin. Un système, donc, dont la dynamique serait dirigée et contrôlée par le public même pour lequel il est conçu.

Les raisons qui incitent à suivre cette approche ne sont pas uniquement idéalistes. Le système éducationnel et culturel italien ne peut être transformé par des changements partiels. C'est grâce à une approche globale que l'on peut chercher des solutions aux problèmes actuels. Les problèmes de l'éducation des adultes, du développement des bibliothèques, du développement économique local, etc. ne peuvent être abordés séparément.

L'hypothèse de réorganisation du système d'éducation, qui sert de point de départ, ne prévoit pas, de façon ponctuelle, l'établissement de réseaux, d'une coordination ou de « passerelles » entre les divers secteurs. La démolition des barrières, qui existent entre les divers stades de la vie, entre les diverses infrastructures et institutions, représente un objectif mais n'est pas une fin unificatrice servant de point de repère au rêve d'un nouvel environnement éducatif.

L'orientation peut résulter plutôt de l'accroissement actuel des capacités du public de se former au cours du processus de transformation du système d'éducation local, dont la dynamique est déterminée par le public même.

Une deuxième hypothèse de travail issue d'autres expériences italiennes porte sur l'implication de jeunes élèves et étudiants dans le développement de l'éducation des adultes, particulièrement dans les zones rurales, compte tenu du manque de ressources et d'infrastructures. Cette hypothèse porte sur la possibilité de faire, dans les écoles, des études socialement productives. L'établissement d'un rapport entre les études et la résolution de problèmes existant dans la société permet de donner aux études, tant dans les écoles que dans les universités, une valeur immédiatement productive. L'acquisition et l'utilisation d'instruments scientifiques peut s'accompagner de possibilités immédiates de vérification, de confirmation ou d'infirmation des fins, des moyens et des instruments retenus. Il s'agit d'une hypothèse de travail qui tend à considérer les jeunes non pas comme un problème, mais plutôt comme une ressource pour le changement des conditions d'éducation.

La troisième hypothèse vise l'accessibilité aux infrastructures culturelles pour toute la population. Le cas des bibliothèques est typique des réalités du milieu rural, où ces institutions sont souvent l'unique infrastructure culturelle. Le problème de leur fonction se pose avec nettement plus d'urgence dans un tel milieu, caractérisé par le dispersement des agglomérations en une multitude de hameaux à faible densité démographique, l'absence de moyens de communication pratiques, des dépenses limitées pour la culture, l'absence de réseaux culturels et de bibliothèques qui soient en mesure, même potentiellement, de répondre aux besoins du territoire en matière de lecture.

Il faut innover dans la distribution des produits culturels (livres, etc.) pour que le grand nombre de personnes qui ne font pas partie actuellement de la clientèle des infrastructures culturelles puissent devenir un véritable public de ces institutions. Il s'agit de déterminer, de soumettre à une analyse critique puis de changer les facteurs qui empêchent, dans les modes actuels de distribution de livres, et notamment dans le cas d'un type de bibliothèque qui a été créé et développé pour une minorité de la population, une utilisation vraiment publique des bibliothèques.

Les mesures

Nous nous proposons de définir les principales mesures qui caractérisent les expériences du type Castelfiorentino, qu'on peut regrouper dans les trois catégories suivantes :

- les mesures contextuelles, c'est-à-dire celles qui rendent possible et rationnelle l'intervention au niveau de l'éducation des adultes et qui en déterminent les objectifs ;
- les mesures qui assurent le fonctionnement et la mise en œuvre du système éducationnel ;
- les mesures de développement, qui visent à assurer les conditions favorables à une présence permanente des adultes dans les diverses branches du système éducationnel et culturel.

Les mesures contextuelles

Les mesures contextuelles, qui déterminent le sens, les véritables contenus éducationnels et les possibilités de l'intervention peuvent être synthétisées dans les trois catégories suivantes :

a) Le processus de planification, par lequel on définit les objectifs des programmes éducatifs et culturels, les ressources disponibles, les méthodes à utiliser, les interventions à effectuer et les marches à suivre.

La planification est une phase essentielle dans l'éducation des adultes (nous faisons bien sûr référence à la politique locale en matière d'éducation des adultes, et non pas à la planification de la didactique). C'est durant cette phase qu'on effectue les choix déterminants ; compte tenu du caractère nouveau du domaine, cette tâche est souvent confiée à des technocrates. À titre d'exemple, voici quelques-uns des choix cruciaux à effectuer et quelques-unes des mesures à prendre :

- déterminer les types de public à privilégier et le genre de problèmes à résoudre ;
- déterminer les objectifs éducationnels à atteindre ;
- effectuer la répartition des responsabilités entre les diverses institutions et les divers agents concernés (associations, entreprises, syndicats, communes, etc.) ;
- déterminer l'importance des ressources disponibles et des interventions soutenables ;
- déterminer les éléments préliminaires (emplacements, intervenants, etc.) ;

- définir les méthodes praticables (en tenant compte des ressources sur lesquelles elles s'appuient) ;

- définir les modes de gestion de l'expérience et le rôle des divers agents éducationnels locaux.

b) La définition de l'objet du programme éducatif, c'est-à-dire du public visé par les interventions.

L'application de mesures spécifiques visant à définir le public cible est un aspect essentiel (il faut garder à l'esprit qu'il n'y a pas d'activités destinées à tous et que la méthodologie et le type d'organisation choisis déterminent le public cible). Elle permet en effet de mieux définir les objectifs de formation des activités éducatives et culturelles. Dans le cas où l'on choisirait, par exemple, de se concentrer en priorité sur les travailleurs d'un secteur de production en particulier, les effets de ce choix sur la planification des activités sont évidents.

En outre, à partir de la définition du public cible, on peut connaître les conditions réelles de participation du type de public visé et, éventuellement, prévoir et planifier, en collaboration avec les institutions culturelles, les écoles, les entreprises, etc., les mesures qui favorisent l'accès à l'éducation.

De plus, la définition de l'objet prioritaire du programme d'éducation permet d'appliquer des mesures d'encadrement du public et de gestion de la demande, ainsi que d'implanter des formes de « négociation éducationnelle » à une échelle individuelle ou de groupe. Le public participe donc directement à la gestion des activités.

c) L'étendue des champs d'application et des ressources dont on dispose pour l'intervention de formation.

Les mesures à appliquer portent,

- premièrement, sur l'étendue de l'expérience éducationnelle prévue. Nous faisons référence en particulier aux liaisons qui peuvent être réalisées entre les lieux de travail et les établissements d'enseignement (non pas par l'intermédiaire de stages, mais plutôt, par exemple, au moyen de projets de recherche), ainsi qu'aux liens qui peuvent être créés entre les diverses institutions culturelles (allant des banques de données aux musées). D'ailleurs, une véritable information est-elle possible en l'absence de banques de données, de bibliothèques et de musées, et sans une éducation portant sur l'esthétique, si importante dans un contexte économique où l'artisanat et le tourisme sont des secteurs de grande importance ?

  Nous faisons également référence à la mise à contribution de services de base qui doivent soutenir les interventions, et en particulier

aux services énumérés ci-après, qui se sont révélés indispensables dans l'expérience italienne : information du public ; assistance et orientation ; initiation aux études ; formation et recherche pour enseignants ; documentation ;

- deuxièmement, la planification de l'insertion au marché du travail de chaque participant à l'expérience d'études et de son intégration à une véritable clientèle du système de formation local. Nous reviendrons sur ce point, car au-delà des mesures prévues, les résultats à obtenir dépendent davantage de la qualité et du degré d'évolution du système local d'éducation des adultes que de l'apprenant.

La réalisation des activités

Afin de comprendre les effets qu'une approche systématique peut avoir sur la réalisation des activités, il peut être utile de se reporter aux étapes fondamentales de l'exécution des interventions :

- La phase précédant la tenue des cours est fondée sur l'application de mesures visant l'information et l'orientation du public, ainsi que l'adoption du rôle de sujet de l'expérience par les participants.

  L'aspect prépondérant sur le plan du sens des activités éducatives promues est l'existence d'une incitation sociale à l'étude, qui se concrétise par des mesures favorisant l'accès aux études pour les travailleurs salariés et les petits entrepreneurs ; par l'engagement des organisations et des leaders locaux dans le processus d'information de la population et dans la préparation des futures possibilités d'études ; et par l'adaptation du projet éducationnel aux caractéristiques des participants, sur le plan de l'organisation des activités et au niveau des programmes.

- Concernant la phase du déroulement des activités éducatives et culturelles, nous nous limitons à signaler comment l'hypothèse d'une pratique éducationnelle fondée essentiellement sur la relation enseignant-élève résulte uniquement d'une approche qui est détachée du contexte et qui n'a pas recours aux ressources du territoire.

  À l'inverse, l'orientation qui s'est imposée dans l'expérience décrite précédemment incite à mettre les études en contexte par rapport aux problèmes de formation individuels ; au manque de qualifications existant dans l'économie locale ; aux perspectives d'activités éducatives et d'activités professionnelles des participants.

  Cette façon de procéder exige l'élargissement de l'espace éducationnel bien au-delà des murs des salle de cours ou des ateliers de l'établissement scolaire ou du centre de formation professionnelle.

Elle comporte également la nécessité de relier les études aux processus de transformation en cours sur les plans sociétal et économique et de fonder l'éducation sur la méthode de la recherche plutôt que sur l'art de communiquer depuis un organe émetteur vers l'éternel récepteur.

Les mesures de développement

La demande sociale d'une éducation de base ne peut être considérée uniquement sous l'angle de la simple obtention d'un diplôme. Le diplôme est certes un objectif légitime, mais en aucun cas il ne représente une motivation qui permet de compléter des études à ce niveau de l'enseignement.

La demande de formation doit être interprétée comme une tentative de réintégrer de façon permanente le système éducationnel et culturel. En l'absence d'une telle perspective, l'investissement, tant individuel que public, en temps et en argent, que requiert le retour aux études d'un adulte n'aurait pas de sens.

À notre avis, les mesures à prendre doivent porter sur les trois aspects suivants :

- l'évaluation des compétences acquises au cours de la formation, par une mise en parallèle de ces compétences et des exigences du développement socio-économique local. Si on réussissait à appliquer des mesures d'évaluation et à repérer les problèmes de formation auxquels doivent faire face les apprenants à la fin des cours et les activités éducatives informelles, on obtiendrait de précieuses indications pour une nouvelle planification et une restructuration de l'expérience, avec d'incontestables avantages pour toutes les parties concernées ;

- la préparation du public, pour qu'il puisse avoir accès à de nouvelles possibilités de formation (non seulement par l'adaptation aux conditions d'admission existantes, mais en adaptant également les infrastructures locales aux conditions éducationnelles du nouveau public). On pense ici aux diverses institutions éducationnelles et culturelles des villes et, dans le cas des détenteurs de diplômes de l'école secondaire du deuxième cycle, aux universités ;

- la responsabilisation des apprenants dans le cadre de la vie sociale organisée. Il s'agit d'un aspect du suivi des cours qui est souvent négligé, alors que, tant pour des raisons stratégiques que pratiques, c'est surtout à travers le développement de la capacité et de la possibilité de participer à la vie sociale organisée que les gens se forment pour la gestion, le travail collectif et la recherche de l'innovation. En effet, pour ne mentionner qu'une des nombreuses fonctions de

la vie associative, on peut se demander qui possède plus de capacité et de flexibilité que les associations lorsqu'il s'agit de répondre aux besoins les plus immédiats de connaissance ? À qui peut-on confier la tâche d'anticiper les réponses institutionnelles ?

Organisation du public et développement de la recherche andragogique

Bien que les hypothèses de travail soient tournées vers l'avenir et les façons de réaliser des projets possibles, le modèle le plus conforme aux objectifs et qui peut donner les résultats attendus, est celui qui étudie l'avenir virtuel en le créant. La méthodologie de base est donc la recherche. Cependant, ne sont pas utiles les méthodes qui font de la recherche un acte séquentiel, c'est-à-dire qui séparent l'« avant » (la recherche) de l'« après » (la transformation, qui, généralement, ne constitue pas une suite logique). L'« après », c'est-à-dire les changements que l'on veut produire et la volonté de les produire, détermine également l'« avant », c'est-à-dire les méthodes de recherche à utiliser. Les processus de stagnation ou de développement de la question à l'étude sont déjà en cours. Ils évoluent, négativement ou positivement, en réponse à l'action ou à l'inertie des divers agents. C'est pourquoi, à tous les niveaux de notre travail, la clef de voûte est représentée par la possibilité que le nouveau public du système éducationnel se reconnaisse comme sujet capable de contrôler et de diriger ces mêmes processus.

Les esprits éclairés peuvent élaborer des projets extraordinaires dont le sort, toutefois, s'apparente toujours à celui des météores. C'est pourquoi la recherche doit s'effectuer dans la dynamique éducationnelle réelle et viser l'acquisition, chez les sujets concernés, c'est-à-dire chez les personnes qui vivent les effets d'une telle dynamique, d'une capacité consciente de contrôle et de transformation.

Il s'agit donc d'organiser, scientifiquement, le processus de libération et de consolidation des capacités du nouveau public du système éducationnel ainsi que de redéfinir collectivement le sens et l'objectif des rapports éducationnels dans le monde du travail, par rapport aux chômeurs, par rapport aux institutions culturelles et aux pouvoirs publics, ainsi que dans la vie de tous les jours.

Dans cette optique, la méthodologie vise l'organisation sociale de la volonté et de la nécessité de changement, ainsi que la formulation des réponses sur les plans institutionnel, financier, didactique, etc.

NOTES

1. Filippo DE SANCTIS et Paolo FEDERIGHI. *Pubblico e biblioteca*, Rome, Bulzoni, 1981, p. 150.

2. Filippo DE SANCTIS. « Verso un duemila educativo », *Università degli studi di Firenze/ Comune di Prato*, 1988, p. 15.

3. Filippo DE SANCTIS. *Ibid.*, p. 23.

4. Armando PETRUCCI. « Per un centro studi a sostegno metodologico degli operatori dei servizi bibliotecari », *Verso una biblioteca del pubblico*, Milan, Bibliografica, 1991, p. 38-46.

5. *Ibid.*, p. 63.

6. Paolo FEDERIGHI. « Per lo sviluppo dei rapporti tra "nuovo" pubblico e biblioteca », *Verso una biblioteca del pubblico*, *op. cit.*, p. 31.

BIBLIOGRAPHIE

CIRRI, D., FEDERIGHI, P. *Verso un 2000 educativo* [Vers un XXI[e] siècle éducationnel], Primo rapporto di ricerca Premier rapport de recherche, Prato, 1991.

De SANCTIS, Filippo M. *Verso un 2000 educativo* [Vers un XXI[e] siècle éducationnel], Prato, Comune di Prato, 1988.

OREFICE, P., SARRACINO, V. *Ente locale et formazione* [L'organisme local et la formation], Naples, Liguori, 1988.

PARLAVECCHIA, G., TARCHIANI, G. *Nuovo pubblico e biblioteca* [Le nouveau public et la bibliothèque], Milan, La bibliografica, 1991.

SCAGLIOSO, C., CATELLI, G. *Educazione permanente e realtà locali*, Milan, Angeli, 1985.

Operatori culturali nei paesi dell'arco alpino [Agents culturels des pays de la chaîne alpine], Bolzano, province autonome de Bolzano, 1992.

LA COOPÉRATIVE AGRICOLE ET ARTISANALE DES FEMMES DE VELVENDOS

Gella Varnava Skoura, Dimitris Vergidis
Georgia Sariyannidou, Sophia Avgitidou
Grèce

INTRODUCTION

En 1984, une recherche participative financée par le Fonds social européen et la préfecture du département de Kozani, en Macédoine occidentale, a été menée par des chercheurs en provenance d'Athènes et du département de Kozani. Il s'agissait d'une étude préparatoire à une action intégrée[1]. L'objectif était de développer le secteur social de l'économie à travers des actions collectives dans lesquelles une attention toute particulière devait être accordée à la formation et à l'alphabétisation en tant que dynamique englobant tout ce qui touche à l'écrit et qui pouvait avoir un rôle central de soutien dans les actions proposées.

Le projet de la mise sur pied d'une coopérative agro-industrielle de femmes pour la production et la standardisation de produits agricoles locaux tels que les confitures traditonnelles, compotes et gâteaux non traités[2] concrétisait les propositions formulées par certains membres de l'Association culturelle de Velvendos, un bourg d'environ 4 000 habitants situé au pied de l'Olympe, à 20 km de la capitale du département. Le bourg se distingue par une riche tradition en matière d'action collective, comme l'illustre la fondation en 1958 de la Coopérative de transformation et de vente de fruits et légumes (SEPOP). La SEPOP est une des rares coopératives grecques à assurer à ses membres d'excellents revenus et la seule parmi les 182 coopératives du département à disposer d'installations propres pour la transformation et le stockage des produits. De plus, cette coopérative dispose de centres de vente à l'extérieur de Velvendos, notamment à Kozani et à Athènes, et elle exporte vers les marchés européens.

Il convient toutefois de signaler que les femmes, à cause d'une loi en vigueur jusqu'en 1983 qui leur interdisait de devenir membres de coopératives agricoles, à moins d'être veuves ou célibataires et d'avoir leur propre exploitation agricole, ne pouvaient jouer qu'un rôle marginal dans cette dynamique sociale. C'est par conséquent en se rappelant le contexte de l'époque qu'il faut aborder les projets des femmes de Velvendos.

Malgré des difficultés certaines[3], la Coopérative agricole et artisanale de Velvendos a été créée en 1985 par l'initiative collective de 75 femmes, jeunes pour la plupart et issues de toutes les couches sociales de Velvendos.

La dénomination de cette coopérative n'est nullement fortuite : elle reflète en fait les appréhensions des femmes de s'écarter de leurs activités traditionnelles, comme la broderie et le tissage, pour s'occuper d'activités liées à la transformation des produits et à la petite industrie. Ce n'est que progressivement et en fonction des différentes expériences que les activités de cette coopérative ont évolué pour coïncider avec les objectifs de départ.

Dans la présente étude, notre but est de décrire les expériences socioculturelles nées de cette action collective, en relation avec la dynamique d'alphabétisation que celle-ci a suscitée dans le contexte culturel de Velvendos. Nous nous sommes fondés sur une série d'entretiens effectués auprès de 18 des 140 membres de la coopérative et cinq de ses cadres (la présidente, l'ex-présidente et trois membres du conseil d'administration), ainsi qu'auprès de divers responsables locaux, comme le maire, le président de la SEPOP et des représentants des partis politiques. De plus, le dépouillement des articles de la presse locale se rapportant à la coopérative, notamment durant la période critique de sa consolidation, de 1985 à 1987, a constitué une source complémentaire de données.

LE CONTEXTE LOCAL

Le département de Kozani, avec une population totale de 150 000 habitants, reflète, à une échelle réduite, les principales caractéristiques de la situation économique et sociale qui prévaut dans l'ensemble de la Grèce, à savoir une croissance économique inégale qui a entraîné un important exode rural ainsi qu'une vague d'émigration, avec toutes les conséquences négatives qu'un tel phénomène peut avoir sur le développement local. En effet, le département de Kozani dispose d'une zone industrielle importante, mais qui se limite presque exclusivement à des activités d'extraction (lignite, amiante, chrome, marbre), et il enregistre un faible développement du secteur primaire, essentiellement dû au pourcentage réduit des surfaces irriguées et à la petite taille et au morcellement des exploitations agricoles.

Dans le cas précis de Velvendos, il convient de souligner que, malgré le **rapide déclin démographique** et la diminution de la population rurale, à l'échelle du département comme de l'ensemble du pays, et bien qu'il soit relativement isolé et éloigné des zones touristiques rurales qui parviennent à conserver leur population, le bourg réussit à garder sur place une grande partie de sa population, en dépit de problèmes d'emploi souvent aigus. C'est ce qui ressort de la déclaration suivante faite par le maire de Velvendos : « Une dizaine de jeunes originaires de Velvendos ont émigré au cours des deux dernières années aux États-Unis et en Allemagne pour trouver du travail[4]. »

Les principales caractéristiques démographiques de l'emploi dans la municipalité de Velvendos sont les suivantes :

— les tranches d'âges actives demeurent sur place pour la plupart, mis à part les tranches d'âge de 20 à 29 ans, dont une partie importante doit partir pendant un certain temps, soit pour accomplir des obligations militaires, soit pour poursuivre des études dans les centres urbains, mais qui, dans l'ensemble, revient vivre et travailler à Velvendos ou dans la région voisine ;

— en ce qui concerne la répartition de l'emploi par rapport aux tranches d'âge, les habitants de plus de 50 ans travaillent essentiellement dans le secteur primaire, tandis que les jeunes sont principalement employés dans le secteur tertiaire et, dans une moindre mesure, dans le secteur secondaire (Entreprise publique d'électricité, secteur du bâtiment, travaux publics).

Le **maintien sur place** de la population de Velvendos, dans une assez large mesure, constitue très certainement une exception, qui peut être attribuée à une série d'initiatives collectives locales et à la dynamique qu'elles ont suscitée sur le plan culturel.

En ce qui concerne le niveau de scolarisation, nous ne disposons malheureusement pas de données suffisantes sur la population adulte de Velvendos. Pour ce qui est des jeunes, les données des années 80 indiquent que le nombre des élèves diminue sensiblement en raison surtout de la dénatalité, que connaît d'ailleurs l'ensemble du pays[5] tant à l'école primaire (plus de 30 p. 100) qu'à la maternelle, et que seul l'enseignement secondaire enregistre une hausse des effectifs, au niveau surtout du lycée d'orientation générale. Il est à cet égard important de signaler qu'à la fin de la scolarité obligatoire, la quasi-totalité des élèves (90 p. 100) poursuivent des études secondaires au lycée.

Une fois le gymnase terminé, les filles se dirigent massivement vers le lycée général, où elles représentent près de 60 p. 100 des effectifs, contre seulement 45 p. 100 au gymnase (pourcentage qui s'explique par le nombre de garçons nettement plus élevé que celui des filles pour la tranche d'âge de 10 à 14 ans), à l'inverse des garçons qui, eux, s'orientent plutôt vers le lycée technique et professionnel.

En ce qui concerne l'**éducation des adultes**, il existe à Velvendos un Centre d'éducation populaire dans lequel on a mis en place des sections de coupe et couture, broderie à la machine, dactylographie et langues étrangères, qui sont essentiellement fréquentées par des femmes. Dès les années 80, les cadres du Secrétariat général à l'Éducation populaire remarquaient que « le nombre excessif des sections de coupe-couture, broderie à la machine et langues étrangères empêchait en quelque sorte d'établir un lien entre l'éducation populaire d'une part et les besoins réels et le développement local d'autre part[6] ». Les activités de ce centre ont progressivement évolué et, en 1992, des séminaires de journalisme et une section d'apprentissage de l'utilisation des

ordinateurs y sont organisés, en collaboration avec l'Association culturelle. De plus, des programmes de formation spécialisée sont mis en place à Velvendos par le Centre de formation agricole ainsi que par l'Organisme pour l'emploi de la main-d'œuvre (OAED).

Dans le cadre des actions d'alphabétisation (entendue au sens large de *literacy*, l'Association culturelle de Velvendos, qui est active depuis 1964, joue un rôle particulièrement important, en publiant le mensuel local *To Velvendo* et à travers une série d'institutions, telles que la bibliothèque de prêt, le musée archéologique et folklorique, la fanfare, le ciné-club et de nombreuses autres activités, qu'elle organise en collaboration avec le Centre d'éducation populaire. Ce sont d'ailleurs des membres de cette association qui sont à l'origine de la Coopérative agricole et artisanale de femmes.

Pour mieux saisir l'importance de la création de cette coopérative dans le contexte socio-culturel de Velvendos, nous devons préciser que les femmes n'avaient, jusqu'à une date récente, qu'un rôle tout à fait marginal dans les processus décisionnels. Ainsi, aucune des organisations locales représentant les grandes formations politiques ne compte de femmes parmi ses membres fondateurs. Comme il ressort des entretiens que nous avons eus avec les responsables locaux du parti communiste, du parti socialiste et de la droite néo-libérale, seul un nombre restreint de femmes participent aux activités politiques locales ou aux mobilisations politiques plus larges.

Or, les propos tenus par les femmes qui sont membres de la Coopérative agricole et artisanale ainsi que de l'Association culturelle, lors des entretiens que nous avons eus avec elles, révèlent une attitude généralement positive à l'égard du contexte culturel et social de Velvendos et un optimisme certain face à l'avenir :

> *« Je suis satisfaite dans l'ensemble parce que je fais partie de l'Association culturelle et de la coopérative de femmes. Certaines femmes "analphabètes" se sentent insécurisées et n'ont pas confiance en elles en raison de leur manque d'instruction. D'autres par contre, bien qu'analphabètes, parviennent à se distinguer. »*
>
> (Sans travail, diplômée)

> *« Il n'y a pas de problème spécial, on ne trouve pas bien sûr l'animation culturelle des grandes villes. On n'a pas de théâtre, ni la variété des manifestations culturelles, comme, par exemple, le Palais de la musique à Athènes. Mais, à Velvendos, l'Association culturelle est très active. »*
>
> (Fonctionnaire, employée à la bibliothèque).

LA COOPÉRATIVE AGRICOLE ET ARTISANALE DE FEMMES DE VELVENDOS

Lors de sa création, cette coopérative, comme le précise sa présidente, s'était fixé deux objectifs essentiels, à savoir :

— permettre un accroissement du revenu familial en offrant un emploi aux femmes dans le cadre des différentes activités de la coopérative ;

— créer un contexte social pour les femmes au sein de la coopérative en les faisant participer à des activités plus riches et plus variées en termes de communication, d'information, de prise de décision et de production, qui leur permettraient d'acquérir de nouvelles compétences et une plus grande confiance en elles-mêmes.

Aux termes des statuts de la coopérative, une importance particulière était accordée aux produits de l'artisanat, tels que le travail de la laine, du coton, de la soie, etc. C'est ce qui explique d'ailleurs que les premières productions de la coopérative ont été des broderies et des produits de tissage traditionnels, dont l'écoulement s'est toutefois heurté à des difficultés dues à l'offre accrue sur le marché de produits analogues. Cela est apparu clairement lors de la participation de la coopérative à une foire panhellénique d'artisanat organisée dans l'île de Rhodes, à l'issue de laquelle la présidente avait déclaré que les résultats de la manifestation n'avaient pas été très encourageants pour les coopératives en général.

À la suite de quoi, à l'issue d'une délibération de l'assemblée générale, les membres de la coopérative ont décidé d'opérer un tournant dans leurs activités : s'orienter vers une activité qui était restée jusqu'alors secondaire, bien que prévue par le projet initial à caractère agro-industriel, à savoir la production, à partir de produits agricoles locaux, de confitures, compotes, gâteaux au sirop, etc., sans agents de conservation.

En effet, la préparation et la conservation de produits non traités font partie du savoir-faire traditionnel des femmes. Mais la fabrication en série, la standardisation et la commercialisation constituent un dépassement des aptitudes traditionnelles des agricultrices, un passage en quelque sorte du savoir féminin traditionnel à des méthodes, industrielles pourrait-on dire, de fabrication de produits alimentaires sans additifs.

Ce changement a été couronné de succès, puisque la production est passée en quatre ans (1986-1990) de 5 000 à 11 000 pots et que les effectifs ont plus que doublé, passant de 75 à 180 membres, pour se stabiliser finalement à 140. En ce qui concerne l'extension de la production, un investissement de 60 millions de drachmes est prévu pour la construction de locaux sur un terrain concédé par la municipalité et pour l'acquisition des équipements nécessaires. Une fois le projet relatif à l'investissement soumis aux autorités

compétentes, une subvention de 43 p. 100 sur l'investissement global a été obtenue de l'État, ainsi qu'un prêt correspondant à 34 p. 100 de l'investissement consenti par la Banque agricole[7]. En outre, les membres avaient accepté de verser au fonds de la coopérative le tiers des indemnités perçues dans le cadre des séminaires subventionnés qu'elles suivaient.[8]

Ce succès sur le plan des performances économiques ne semble toutefois pas avoir contribué jusqu'à présent à une amélioration sensible des revenus, comme en témoignent les entretiens que nous avons eus avec les membres de la coopérative qui, riches d'une plus grande assurance, voient l'avenir avec une confiance absolue dans le rôle, assurément positif, de la coopérative. En effet, outre les perspectives positives qui se dessinent, ces femmes mettent avec insistance l'accent sur les résultats de la coopérative sur le plan culturel et interpersonnel.

Nombreuses sont celles qui tiennent des propos tels que : « ... *Ce qui est le plus positif, ce sont les gens que j'ai rencontrés et avec lesquels j'ai collaboré grâce à la coopérative sans laquelle je n'aurais jamais eu de telles occasions.* »

Pour bien comprendre cette attitude, il est faut se reporter à l'organisation et au fonctionnement de la coopérative de femmes.

Son organisation

Les femmes qui ont pris l'initiative de créer cette coopérative ont déployé un maximum d'efforts pour assurer la participation et la mobilisation la plus large, en adoptant une procédure de prise de décisions relativement souple, mais en même temps collective.

La coopérative est dirigée par un conseil d'administration de cinq membres qui ont un mandat de trois ans. Diverses commissions travaillent en parallèle, couvrant les activités suivantes : tissage, broderie, transformation. Tous les membres ont la possibilité de participer aux délibérations et aux décisions de ces commissions. Des réunions ont lieu régulièrement dans chaque commission afin, d'une part, de diffuser les informations du conseil d'administration sur les questions concernant spécifiquement chaque commission et, d'autre part, de prendre les décisions nécessaires. L'assemblée générale, composée de l'ensemble des membres, est l'organe décisionnel suprême.

En raison de l'exiguïté des locaux et du nombre réduit de postes, les femmes travaillent en alternance, par groupes de dix, constitués par ordre alphabétique. Elles ont ainsi appris à collaborer et à travailler en groupe, non plus en fonction des liens de parenté ou de voisinage, mais sur la base de règles établies de manière collective qui permettent de créer de nouvelles relations, ce qui est extrêmement important dans une société rurale, plutôt fermée au dire même de ces femmes.

Le développement de la coopérative s'est appuyé sur trois points, en ayant toujours pour but la mobilisation de ses membres :

— la coopérative a cherché tout d'abord à s'appuyer sur les institutions et organismes locaux, tels que la Mairie, la SEPOP, l'Association culturelle et le Centre d'éducation populaire ;

— la coopérative s'est efforcée de développer, par tous les moyens, sa collaboration avec tous les organismes qui pouvaient lui accorder un soutien et contribuer à son développement ;

— les responsables de la coopérative ont effectué une série de visites d'information, dans le but surtout de participer aux foires-expositions qui avaient lieu dans d'autres régions de la Grèce.

La coopérative de femmes a donc, dès le début, tiré profit de toute l'expérience existant au niveau local en matière de coopératives et a adopté, sur le plan de l'organisation, une procédure décisionnelle collective et souple. Elle a par ailleurs cherché à obtenir un maximum d'informations auprès d'autres coopératives, auprès d'organismes spécialisés et d'experts, dans le but à la fois de trouver les fonds nécessaires à ses projets d'investissements — dont elle dispose désormais — et de recevoir une assistance technique pour atteindre une production optimale, en ce qui a trait à la qualité comme à la quantité.

Ce type de développement a en fait permis de diagnostiquer à temps les problèmes auxquels se heurtait l'écoulement des produits de tissage et de broderie traditionnels, ce qui a amené la coopérative à opérer le tournant indispensable en vue de la restructuration de ses activités de production.

Comme nous pouvons le constater, le mode d'organisation de la coopérative, son intégration dans le milieu et la coopération avec un large éventail d'organismes publics intéressés au développement sont autant de facteurs qui expliquent qu'elle ait constitué une partie importante du tissu socio-économique local, et qu'elle ait été capable d'analyser ses problèmes et de planifier son évolution.

Les communications

La coopérative de femmes ne s'est pas limitée à des activités de production et de vente de produits : elle s'est également engagée sur le plan social. La rubrique tenue par la Coopérative agricole et artisanale de femmes dans le mensuel local *To Velvendo* a été un véritable forum pour la promotion de la femme grecque, dont la nouvelle image contrastait avec celle de la femme au foyer traditionnelle qui avait prévalu jusque-là.

La lecture de quelques extraits de ces publications peut donner une idée d'ensemble de la dynamique culturelle créée par les activités de la coopérative. Celle-ci eut en effet dès le début une orientation culturelle et sociale où culture ne signifiait pas exclusivement accumulation ou consommation de produits culturels :

> *« La femme grecque d'aujourd'hui essaie de construire sa personnalité et de détruire tous les mythes, les institutions et les préjugés séculaires qui se trouvent sur son chemin. Elle lutte pour changer les institutions qui dégradent la femme et pour assurer une nouvelle qualité de la vie pour tous, hommes et femmes. »* (août 1986).

C'est également dans cette rubrique que seront diffusées des valeurs nouvelles comme l'indépendance financière des femmes et leur participation active à la vie sociale et politique :

> *« Le travail en dehors du foyer offre aux femmes une véritable indépendance financière, leur permet de participer à la vie sociale et politique du pays, ainsi qu'aux instances au sein desquelles sont prises les décisions qui les concernent directement. »* (juin 1986).

De même, la rubrique de la coopérative permet aux femmes scientifiques de Velvendos d'écrire des articles sur des sujets touchant leur spécialité, comme Mme D.P., chimiste et spécialiste de l'alimentation, qui analyse la composition des aliments et leur traitement chimique (juin 1986).

Ce qui est important, ce n'est pas tant la promotion d'une nouvelle image de la femme par la presse locale que le développement sur le plan collectif de nouveaux comportements et de nouvelles pratiques. La rubrique souligne :

> *« Une des raisons qui nous a poussées à organiser notre production dans le cadre de la coopérative, c'était que nous avions ainsi la possibilité de sortir du foyer, qui était considéré comme notre unique domaine et notre royaume, de connaître des activités participatives qui nous étaient jusqu'alors inconnues et de vivre de manière quotidienne la participation et la communication entre femmes. »* (mai 1986).

À travers la coopérative, le milieu reçoit une nouvelle image de la femme et se familiarise avec les valeurs, les attitudes et les pratiques qui y ont cours. Quant au journal local, il ne s'agit pas d'un imprimé quelconque, c'est le seul moyen d'information sur les événements qui ont lieu à Velvendos, à la fois pour la population du bourg et pour tous ceux qui en sont originaires et qui vivent dans les grands centres urbains ou à l'étranger. La promotion dans ce journal d'une nouvelle image de la femme permet égale-

ment au discours féminin de se faire entendre dans le milieu, à travers l'écrit, qui jouit d'un prestige certain dans les régions rurales :

> *« Nous cherchons, à travers cette rubrique dans le journal local, à affirmer notre présence à Velvendos en tant que coopérative artisanale de femmes, pour y faire part de certaines questions qui nous concernent à la fois comme individus vivant dans cette société et en tant que femmes car, en raison de notre sexe et de la structure de la société, nous faisons face à certains problèmes particuliers. »* (mai 1986).

Parallèlement à ces publications dans le journal local, les femmes de la coopérative ont été invitées à présenter leurs points de vue à la télévision et à parler de leurs activités, ce qui était une claire indication de l'importance accordée à leur travail non seulement sur un plan local, mais aussi à l'échelle du pays :

> *« En plus de la présentation à la télévision de travaux d'artisanat, les femmes ont fait part de leurs expériences dans la direction de la coopérative et dans les formations qu'elles ont suivies. »* (janvier 1986).

Des changements sociaux

Ces différentes activités, de même que toutes les questions entourant la fabrication des produits, ne vont pas sans conflits, contestations ou hésitations.

> *« La mobilisation des femmes au sein de la coopérative suscite chez elles une réflexion sur l'ensemble de la structure économique de Velvendos. C'est à cette mobilisation que sont d'ailleurs dus les quelques pas qui ont été faits dans le sens d'une participation active à la vie publique, sur des terrains d'action tels que les collectivités locales, le mouvement associatif et culturel. Cela ne manque certes pas de donner lieu à des problèmes et des conflits, dans la coopérative comme dans le milieu en général, problèmes qui pourront toutefois aboutir à des propositions concrètes de développement. »* (octobre 1987).

Comme nous pouvons le constater, la promotion de nouvelles valeurs et de nouveaux rôles pour la femme ainsi que le passage d'une image traditionnelle à une image moderne de la femme entraînent naturellement des problèmes et des conflits entre les membres de la coopérative et le milieu. Ce ne sont pas seulement les femmes qui, en changeant collectivement de valeurs et d'attitudes, commencent à s'intéresser à la vie politique locale, c'est toute la population de Velvendos qui évolue, avec les conflits et les tergiversations

qu'implique la transformation des relations sociales traditionnelles dans une petite société agricole.

La coopérative de femmes semble par conséquent avoir réussi à se faire reconnaître comme un facteur important dans l'évolution sociale de Velvendos. En effet, après quelques années de fonctionnement, le maire y fait référence dans les propositions soumises en vue de solutionner quelques-uns des problèmes les plus importants de la localité :

> *« Pour garder la population sur place, c'est-à-dire empêcher les migrations internes et externes, nous devons, à mon sens, faire en sorte que les coopératives (la Coopérative agricole et la Coopérative agricole et artisanale de femmes) établissent ou continuent d'établir des perspectives, à travers une étude du marché et la mise en place d'activités nouvelles ou encore par l'adoption de cultures alternatives. »* (février 1993).

Des actions éducatives

La coopérative a mis au point des stratégies et des politiques de formation et d'éducation professionnelle à l'intention de ses membres, afin de leur permettre d'acquérir le savoir et le savoir-faire que nécessite leur nouveau rôle. Une collaboration est établie avec les établissements publics d'enseignement et les autorités locales en vue de mettre en place une organisation destinée à assurer la formation et l'éducation du plus grand nombre possible de membres de la coopérative. Ces programmes de formation sont annoncés dans le journal local et la population peut ainsi être renseignée sur cet aspect essentiel des activités de la coopérative de femmes.

> *« Mardi 1er juillet commence un programme de formation axé principalement sur la transformation des produits agricoles, fruits et légumes ; il sera suivi par 30 membres de la Coopérative agricole et artisanale pendant une période de neuf mois. Les stagiaires en formation seront rémunérées... »* (juin 1986).
>
> *« La section de tissage poursuit normalement son programme de formation. La qualité de nos produits a déjà connu de sensibles améliorations. »* (octobre 1985).
>
> *« Jusqu'à présent, la formation a été axée sur l'amélioration et la spécialisation des techniques ainsi que sur diverses questions portant sur les coopératives, le marketing, etc. »* (mai 1986).
>
> *« Un séminaire sur la transformation des fruits, organisé par la direction de l'agriculture du département, à la suite d'une initiative de notre coopérative (...) la fabrication de produits transformés tels que compotes, confitures, liqueurs, etc. sans agents de conservation. »* (octobre 1985).

« Dans la Bibliothèque agricole pour enfants, un séminaire de 20 jours a eu lieu sur le thème des coopératives et sur des questions telles que les principes de l'économie rurale, la sociologie rurale, etc. » (mars 1985).

Il ressort des annonces faites par la coopérative des femmes dans le journal local que celle-ci accorde une importance toute particulière à l'éducation et à la formation professionnelle en vue de l'amélioration de la qualité des produits.

En résumé :

— les membres de la coopérative suivent une formation non seulement en matière de techniques de production mais également sur des sujets d'intérêt plus large, comme le mouvement associatif, le marketing, une initiation à l'économie rurale, à la sociologie rurale, etc. ;

— les femmes soulignent que la formation contribue à l'amélioration de la qualité de leurs produits et elles admettent par conséquent que leurs connaissances en matière de broderie et de tissage ne suffisent pas et qu'elles auraient besoin de formation même dans ces spécialités ;

— un accent particulier est mis sur l'émergence, à travers la formation et l'éducation, d'un esprit coopératif ;

— un accent particulier est mis sur l'apprentissage de nouvelles méthodes de production ;

— les activités traditionnellement féminines que sont le tissage et la broderie acquièrent une nouvelle dimension grâce aux programmes de formation établis dans le cadre de la coopérative ;

— les cours de formation sont assurés par des ingénieurs agronomes, professeurs à l'Université d'Athènes, des professeurs qui enseignent dans des écoles coopératives et divers spécialistes.

Enfin, selon la présidente de la coopérative :

« Près de 90 femmes ont reçu une formation dans des matières techniques et presque toutes les femmes ont suivi des séminaires sur le marketing, les coopératives, etc. On peut donc affirmer que les possibilités existent, aussi bien en fait d'effectifs que de capacités ; il suffit de savoir s'organiser, et que tous les membres aient la volonté de travailler et de développer l'esprit communautaire[9]. »

CONCLUSION

Nous estimons pouvoir affirmer que la coopérative de femmes de Velvendos a, à travers les activités décrites ci-dessus et grâce à son caractère participatif, engendré une dynamique culturelle qui a contribué à l'élargissement du réseau écrit de communication et a conduit à des apprentissages plus complexes dans la population de Velvendos.

L'apport de la coopérative apparaît clairement dans les points suivants :

— le développement à Velvendos de la communication orale et écrite ainsi que des moyens et processus qui la sous-tendent ;

— le changement du statut culturel des femmes (valeurs, attitudes, rôles, etc.) dû au développement de la communication et à la diversification des rapports sociaux sur le plan local ;

— le développement local de stratégies et de politiques d'éducation et de formation professionnelle des femmes ;

— le développement de la participation des femmes de Velvendos à la culture moderne ;

— la reconnaissance du savoir traditionnel des femmes dans le cadre de la coopérative, dans une perspective d'intervention dynamique au niveau social et politique ;

— la préservation et la promotion du patrimoine et des traditions à travers la production de produits traditionnels locaux.

Il apparaît donc que la coopérative de femmes a effectivement contribué à l'éducation et à la formation professionnelle de ses membres, en ne se contentant pas de faire appel aux connaissances déjà acquises, mais en mettant au point une stratégie de formation et d'éducation en vue d'un objectif précis : l'amélioration du fonctionnement de la coopérative et de la qualité de la production. Par conséquent, outre la promotion de nouvelles idées, attitudes, valeurs et pratiques liées au rôle moderne de la femme, elle a mis en place les conditions nécessaires au développement personnel des femmes dans un double cadre, d'abord productif et commercial, et aussi éducatif et culturel. Ces processus de transformation du statut de la femme dans le milieu a permis aux femmes de connaître un épanouissement personnel sur le plan culturel et social, à travers la participation à des activités productives et éducatives.

NOTES

1. VARNAVA-SKOURA, G. et D. VERGIDIS. *Étude préparatoire à une action intégrée dans le département de Kozani*, 1984.

2. *Idem*, p. 277.

3. Bien que le financement du projet proposé dans l'étude participative ait été approuvé par le FSE, les crédits n'ont pas été utilisés en raison du manque d'expérience des cadres de l'administration locale dans ce domaine.

4. Journal mensuel local *To Velvendo*, février 1993.

5. Rapport de la Commission parlementaire chargée des questions démographiques, Athènes, 1993.

6. Cf. D. VERGIDIS. « L'éducation permanente en Grèce dans le cadre de l'institution de l'éducation populaire », 1985 in M. DEBESSE, G. MIALARET, *Traité des sciences pédagogiques*, annexe à l'édition grecque, Éd. Diptyho, Athènes, tome 8, p. 610.

7. Cf. L. MESTHENAIOU et K. EFSTRATOGLOU (1990). *La Coopérative de femmes de Velvendos, à Kozani*, texte ronéotypé, Athènes.

8. Journal *To Velvendo*, mars 1985.

9. Cf. S. TSIOUKARDANI. *La Coopérative agricole et artisanale de Velvendos et son apport au développement local.*

« PORTRAITS ET PAYSAGES TURCS » EXPÉRIENCE D'ANIMATION-CRÉATION

Daniel Seret
Christine Mahy
Maison de la culture
Marche-en-Famenne, Belgique

L'ALPHABÉTISATION PAR L'IMAGE

En 1981, quelques bénévoles mettent sur pied un projet d'alphabétisation dans la région rurale de Marche-en-Famenne. Durant quelques années, des contacts furent entretenus avec des Belges et des immigrés turcs qui fréquentèrent des groupes d'apprentissage de la langue française animés par des bénévoles. Ce travail s'inscrivait dans un projet global de développement communautaire dans un quartier de logements sociaux appelé « La Fourche », au sein duquel fut ouverte une maison de quartier baptisée « La Chenille ».

Très rapidement, de nombreuses questions toutes simples se posèrent. Les réponses l'étaient nettement moins : pourquoi tellement d'absentéisme ? Comment rencontrer les jeunes femmes musulmanes ? Avec qui pratiquer ce français difficilement acquis ? Est-ce que la maîtrise de la langue permet réellement de trouver un emploi dans cette région ? Pourquoi les personnes les plus démunies ne fréquentent-elles pas ces groupes ? Pourquoi la famille de Fatma se débrouille-t-elle bien dans notre système ? Pourquoi cette famille parle-t-elle si bien français ?

Le contenu de ce que nous enseignions était-il libérateur ou intégrateur ? Où est la frontière entre l'adaptation par l'apprentissage d'un système de codes administratifs, sociaux, culturels, organisationnels… au travers du langage, de la lecture et de l'écriture, et le fait de réduire la parole, de la retirer, de la subordonner ?

Doit-on aider les personnes à qui nous nous adressons à entrer dans la masse, la moyenne des gens, sans qu'elles s'en différencient ou doit-on leur donner les moyens de décider du type de contact qu'elles auront avec la masse, la moyenne des gens ? Doit-on souhaiter que ces groupes minorisés, qui ont un pouvoir de parole réduit, entrent dans la culture de masse sans discernement, avec peu d'esprit critique ? Ces groupes minorisés ne doivent-ils pas revendiquer leur particularisme ?

Ces questions sont-elles des interrogations d'intellectuels ou de personnes elles-mêmes minorisées par le type de démarche sociale choisie ? Désireux de travailler au développement d'une conscience critique et de provoquer des changements sociaux significatifs, notamment avec des grou-

pes minorisés, nous étions insatisfaits de notre travail. De là à abandonner purement et simplement l'alphabétisation, il n'y avait qu'un pas… que nous n'avons pas franchi.

Il est clair qu'il y a toujours des personnes qui sont désireuses d'apprendre à parler, à lire et à écrire en français. Pour celles-là, il existe des groupes encore aujourd'hui. Une méthodologie individuelle et une méthodologie de groupe sont développées et les formatrices bénévoles tendent à développer au maximum la liberté d'expression et l'esprit critique. La population qui fréquente ces groupes est constituée, très majoritairement, de réfugiés politiques, de migrants turcs et de quelques Belges, tous adultes.

C'est toutefois vers d'autres langages et une autre méthodologie que nous nous tournerons. À cette époque — le hasard n'existe pas — l'équipe sociale rencontre un artiste-animateur désireux de donner une fonction sociale à l'art. Des expériences menées dans des villages lui permettent de croire que la création artistique associée au travail social permettent de définir une image de l'identité d'une collectivité ou d'un groupe. Cette prise de conscience d'une identité propre et la réalisation d'une image de cette identité déboucheraient sur des possibilités de changement.

C'est ainsi que nous décidons de mettre sur pied une première expérience de travail dans laquelle **art** et **social** seront étroitement liés, avec une communauté d'immigrés de nationalité turque à Marche-en-Famenne.

Notre action portera désormais sur **l'alphabétisation conçue au second degré**, à savoir :

— une réappropriation de l'identité culturelle d'un groupe par le moyen de son langage esthétique,

— une codification de ce langage pour pouvoir confronter cette identité culturelle aux identités culturelles de groupes intégrés dans la culture de masse.

Il s'agit donc de travailler le langage de l'image.

LA MÉDIATION CULTURELLE

Contexte social et environnemental

Marche-en-Famenne, petite ville de 5 000 habitants dans la Province du Luxembourg, regroupe autour d'elle neuf villages, où vivent 10 000 personnes. Chef-lieu d'un arrondissement très caractéristique du milieu rural (dispersion de la population, exode vers les villes, pas d'enseignement au-delà des études secondaires, petites exploitations agricoles, quasi-obligation de posséder un véhicule, zones touristiques très importantes : « Durbuy, la

plus petite ville du Monde »... Marche est le centre régional des activités, les services y sont très développés et les professions libérales nombreuses.

Si l'on n'y regarde pas de plus près, on peut qualifier Marche de « merveilleuse terre de vacances », à l'image de la Province de Luxembourg. Et pourtant, le logement social est un phénomène important (plus de 2 000 personnes vivent dans des habitations à loyer modéré), l'emploi est rare. Le taux de chômage est élevé, de plus en plus de familles venant de la ville se réfugient dans les logements précaires tels que caravanes et chalets habituellement destinés aux touristes. Ces familles croient trouver des solutions dans une région qui offre pourtant très peu de moyens.

C'est au sein du quartier La Fourche, l'une des cités d'habitations à loyer modéré, que notre projet a été mis sur pied. La Fourche compte 600 habitants répartis dans 150 habitations, dont 200 personnes de nationalité turque.

Les premières familles de la communauté turque sont arrivées à Marche dans les années 70. À l'époque, l'exploitation forestière était florissante. C'est ce qui explique la présence d'une communauté immigrée à Marche. Actuellement, une grande partie de cette population est sans emploi.

Une petite communauté immigrée en milieu rural, tout peut paraître simple, et pourtant... la problématique de l'identité culturelle est très présente à la fois au sein de la communauté elle-même et dans ses rapports avec le reste de la population. Les traditions et coutumes restent très fortes au sein de cette communauté de religion musulmane. La crainte de perdre une part de son identité turque provoque le repli de la communauté sur elle-même et la perpétuation des règles de vie qui étaient en pratique en Turquie il y a 20 ans. C'est avec cette communauté que le projet **Portraits et paysages turcs** a été réalisé.

À cette époque, ni l'association à caractère social La Chenille ni l'association à caractère artistique Le Crean (créée par l'artiste-animateur) ne disposent de moyens pour mettre en œuvre ce type d'action. C'est donc de façon volontaire que l'une et l'autre réaliseront le projet. Elles trouveront toutefois l'aide ponctuelle technique auprès de la Maison de la culture, qui commence à s'intéresser à l'éducation permanente et au développement communautaire.

L'assistante sociale est salariée à mi-temps à la Maison de la culture et l'artiste est chômeur, engagé dans un projet de résorption du chômage. La plupart des autres intervenants étaient bénévoles.

Objectifs

Notre objectif est de découvrir les formes d'expression d'une communauté donnée dans le but de définir avec elle son identité et d'en donner une image.

Ce n'est que lorsqu'une communauté parvient à se reconnaître et à être reconnue par les autres qu'on peut y élaborer des projets. La capacité de réaliser son identité engendre une attitude créatrice et active, qui débouche sur des changements désirés et choisis.

L'objectif essentiel de notre action est de développer les capacités et l'autonomie d'une communauté en ce qui concerne sa vie, son environnement, son intégration dans la société.

Outils

Nous ne pourrions décrire notre action pour qu'elle soit compréhensible sans donner quelques précisions sur ces trois notions : identité culturelle, langage esthétique, médiateurs.

Identité culturelle

Dans un environnement en déclin et étiolé, le défaitisme ambiant empêche les individus et les groupes d'élaborer, ou même d'imaginer, des projets de développement. La culture de masse réduit à néant les particularismes, les attitudes créatrices et actives qui débouchent sur des changements diversifiés, désirés et choisis. La culture de masse construit la crainte de la différence.

Or, il est impossible d'envisager des changements si l'on n'a pas, au départ, une image positive de son identité, non culpabilisante, qui peut agir sur le dynamisme de l'individu et du groupe. Nous nous attacherons donc à la découverte ou la redécouverte de l'identité culturelle du groupe et à l'acceptation active de celle-ci. Il s'agit de communiquer ce que l'on est.

Langage esthétique

Les mots sont chargés de sentiments et de significations incorporés dans la langue dominante. Le langage intellectuel est peu accessible aux personnes avec lesquelles nous travaillons : elles ne le comprennent pas, elles ne savent pas comment l'employer. Donc l'obligation d'employer ce langage conduit à un blocage, ce qui engendre l'impossibilité du changement.

Par contre, l'esthétique est un mode d'expression par lequel on peut « raconter des histoires » sans avoir à parler. L'image peut être plus forte que les mots. L'identité de la communauté s'exprime au moyen des images dans lesquelles celle-ci se reconnaît.

Médiateurs

L'ensemble du travail réalisé est assuré par un tandem intervenant social-créateur, ou assistant social-artiste, que nous appellerons ici animateurs. Les animateurs agissent comme médiateurs. Leur mission :

— décodage du langage esthétique d'une communauté : le fond et la forme, mais aussi les aspects consensuels et conflictuels de la vie dans la communauté ;

— écriture ou réécriture avec la communauté en vue de procéder à l'appropriation ou la réappropriation de l'identité de celle-ci pour elle-même ;

— création d'un produit esthétique qui est la mise en forme-couleur du refoulé social particulier de la communauté. L'existence de cette production connue et maîtrisée permet à la communauté de « le dire » aux autres ;

— création des conditions de réception de ce message esthétique : faire en sorte qu'on ne puisse éviter d'entrer en contact avec cette expression d'une communauté.

ESTHÉTIQUE SUBCULTURELLE

Plutôt que de vous inviter à visiter l'exposition « Portraits et paysages turcs », nous allons tenter de vous faire vivre sa réalisation. Tout d'abord, considérons l'exposition comme une peinture. La peinture est faite de **formes**, de **couleurs**, de **lignes**. Sans ces trois éléments, pas d'image (sans lettres, pas de mots, pas de phrases).

Pour qu'un spectateur se reconnaisse dans une image, il faut évidemment qu'il la regarde. L'image doit donc inviter à regarder. Il faut que le spectateur s'y retrouve, il faut qu'il y retrouve non pas sa représentation mais des formes, des couleurs, des lignes qui sont les siennes. Ces formes, lignes et couleurs doivent correspondre dans le cas présent à un milieu de vie, à un groupe social particulier. C'est ainsi qu'on pourrait parler d'esthétique subculturelle. Cependant, s'il existe bien une pratique artistique populaire, il n'y a pas de production artistique populaire autonome (ce ne sont pas les habitants qui décident de la forme architecturale de la cité de logement social). Dès lors, cette esthétique subculturelle n'est pas visible dans l'environnement quotidien. Elle y est cachée.

Au cours de l'animation et de la préparation de l'exposition des formes, des couleurs et des lignes similaires vont apparaître dans les productions des divers participants (ateliers d'enfants, tapis d'intérieur, peintures,

photos d'artistes, dentelle traditionnelle, etc.). Nous les avons appelées « similitudes formelles ». Grâce à celles-ci, on peut constituer un système de signes propres au milieu : un langage symbolique subculturel.

Ce langage subculturel, non connu ou refoulé, est ignoré et très minoritaire dans l'environnement artistique du milieu. Notre rôle sera de le rendre majoritaire. Comment ?

Toute construction artistique repose sur un signe qui en orchestre l'équilibre visuel. Le système des couleurs, des formes et des lignes utilisées dans l'image constitue ce signe. Grâce à ce signe, l'équilibre visuel permet une expression cohérente et une communication efficace, deux éléments essentiels pour que le spectateur regarde une image et la comprenne ou s'y projette. Et pour qu'il s'y reconnaisse, le signe de composition de l'image doit faire partie de son langage artistique subculturel.

Nous devons structurer l'exposition sur la base de ce signe subculturel et en envelopper le spectateur. Ainsi, il sera pris dans un va-et-vient entre la structure globale et les objets exposés. Ceux-ci portent en eux le signe subculturel, ou une partie de ce signe, puisque c'est grâce à la répétition des formes, couleurs, lignes, qu'on a pu le découvrir et le constituer.

Enveloppé ainsi, le spectateur est chez lui, ou plutôt dans ce qui est en lui, à lui. Dans quelque chose qu'il ne connaît pas et qui pourtant est bien lui. En somme, il est agréablement surpris de se trouver là. Profitons-en !

L'autre élément important de notre démarche est la confrontation des diversités, la révélation des conflits. Mais celles-ci doivent se faire sans blocage. Les similitudes formelles traversent les objets, les images représentant ces tensions négatives ou douloureuses. Ces images se lisent désormais avec un langage intérieur, un langage produit par soi, donc acceptable et reconnaissable. On reconnaît ses tensions conflictuelles et le signe subculturel qui en est l'organisateur esthétique, une sorte de signe commun. Commun, donc qui peut se partager. « L'autre dangereux », l'autre partie de moi, en conflit avec moi, ne me fait plus peur.

Nous allons retracer ici ce qui a permis de dégager l'esthétique subculturelle de la communauté turque de Marche-en-Famenne à partir d'une première fête exposition organisée par la communauté elle-même et à partir de nos ateliers d'expression pour les enfants turcs. Ensuite, nous ferons un survol de l'exposition **Paysages et portraits turcs** pour montrer comment des groupes différents, voire opposés, sont mis en relation dans le processus d'animation, comment la production résultant de cette rencontre est exposée, comment le signe subculturel y apparaît.

Refoulé et signe d'identité

Dans le cadre d'une fête organisée à la Maison de la culture de Marche-en-Famenne par la communauté turque, celle-ci exposera des objets et reconstituera un salon où tradition et modernité se mêlent.

Au milieu de tout cela, la peinture d'un enfant turc. Nous pourrons y découvrir d'étranges similitudes avec les napperons et broderies. La composition est, dans les deux cas, très géométrique. Les touches de couleurs, petites et vives, font le même effet que les perles assemblées. La matière et la vibration colorée du tapis « figuratif » sont identiques à celles des broderies et de la peinture. Parmi beaucoup d'autres livres du Coran, un seul a été choisi pour l'exposition. Il a lui aussi les mêmes vibrations et petits points.

Nous les avions déjà remarqués pendant les ateliers d'expression pour les enfants du quartier : qu'il s'agisse de flocons ou de confettis, de boutons dans un visage peint ou de morceaux d'images découpées, les petits points sont partout.

D'autres paramètres entrent en ligne de compte. Chez les Turcs, la tradition c'est le tapis ; chez nous, la fenêtre c'est le tableau. Ils font des carrés plein de couleurs et c'est beau. Pas de narration.

Les garçons peignent de manière très différente des filles. Par grands jets, ils jettent la couleur sur le papier. Au début, les couleurs sont vives. Ensuite, ils mélangent tout, effacent leurs petits points et tout devient brun.

On peut penser à l'art moderne, abstrait : à Tapiès, Dubuffet, Pollock, et nous pourrions présenter ces peintures comme des œuvres d'art. Mais nous chercherions par là à justifier notre esthétique, pas celle des enfants car, à la différence de l'artiste, l'enfant n'est pas conscient de ce qu'il produit.

La décoration intérieure de l'atelier et de la maison où ils vivent influence bien plus la production des jeunes Turcs que la culture artistique. La couleur des murs, la calligraphie des textes des chants nationaux, le rapport matière-lumière des affiches de tourisme se retrouvent dans leur manière de manipuler les pinceaux et de traiter la couleur.

Mais lorsque l'imagination fait défaut, ils se mettent tous à peindre des drapeaux turcs. Pour eux, au contraire de nous, le drapeau est un symbole très présent, qu'on accroche encore dans les maisons. Pour arrêter l'« hémorragie », nous avons même dû en arriver à déconseiller l'utilisation du rouge.

Si ces éléments socioculturels sont déterminants dans la production esthétique des enfants, l'essentiel de l'atelier d'expression repose sur la découverte et l'acceptation par l'enfant de ses formes propres, dans le but d'individualiser de plus en plus la création.

L'exercice est simple. Il consiste à faire réaliser un collage de photos découpées dans une revue, puis à le comparer à une peinture. Après ce décodage comparatif, on remarquera que chacun possède des formes qui lui sont « propres ». Souvent, elles sont cachées d'une manière ou d'une autre. La personne refoule ou ne connaît pas son propre potentiel artistique, son registre symbolique.

S'il en est ainsi pour les personnes, il en est également ainsi pour les groupes. Voici un exemple. Deux transformations de la décoration intérieure ne sont pas parvenues à faire disparaître le papier peint du local réservé aux enfants dans la maison de quartier. Les enfants se sont toujours opposés à ce qu'on l'enlève. Pourtant, il n'a rien de turc : c'est la mère d'une assistante sociale qui en avait fait don pour aménager la maison.

Lors de l'exposition, nous n'avions pas voulu exposer la peinture préférée des enfants : vert sombre avec des taches bleues et jaunes. Nous avions peur qu'elle connote négativement la communauté turque, face aux regards des Belges. Les enfants l'ont réclamée. Nous avons dit non. Les jeunes aussi : même refus. Alors, les adultes ont été la rechercher et l'ont accrochée eux-mêmes au mur.

Quand une communauté réclame une œuvre et décide de l'exposer avec ses objets familiers, c'est qu'elle se reconnaît dans cette « image ». Bien qu'on ne puisse expliquer le sens de cette esthétique, elle nous apparaît être un signe d'identité ou le signe d'une identité. Le papier peint était décoré d'un feuillage bleu et jaune, les tiges étaient vertes et le fond blanc. Les similitudes sont évidentes entre la peinture et le papier peint, l'une étant le négatif de l'autre. Ainsi, tout comme l'individu, le groupe a une esthétique qui lui est propre.

Nous serions devant une esthétique « propre » au milieu, à la communauté, au quartier, que nous pourrions qualifier d'**esthétique subculturelle**. Ces similitudes sur le plan esthétique sont apparues régulièrement au cours de l'animation-création organisée dans les différentes régions du pays.

Nous allons donner ici un exemple d'esthétique subculturelle découverte « par hasard ». C'est à partir de cette découverte que nous avons conçu l'exposition **Portraits et paysages turcs**.

Le choc révélateur

Dans un village du nom de La Forge, nous avions demandé à des artistes « contemporains » et « traditionnels », amateurs et professionnels, de réaliser des tableaux sur le thème de la forge. Nous mettions ainsi l'accent à la fois sur le nom du village et sur l'activité économique disparue. En parallèle, nous rencontrions la population, par groupes d'âge, en la questionnant sur son histoire et son vécu actuel.

Les jeunes nous disaient que quoiqu'ils fassent, « c'était foutu ». S'ils travaillent à la ville, ils ne vivent plus ici. « Foutu ! » S'ils travaillent ici, ils devront construire. La maison sera moderne faute d'argent. Elle enlaidira le village. Foutu ! Alors, pour la garder telle quelle, il faut bien vendre la maison à d'autres qui ont l'argent et qui la restaurent. Foutu !

Les vieux, pour eux, il y a longtemps que tout est fini. La dernière forge a fermé dans les années 60, en même temps qu'eux. Dans les deux cas, la situation est désespérée. C'est l'anomie.

Dans l'exposition, à notre demande, les villageois ont choisi individuellement leur œuvre préférée. Pour les vieux, c'est un tableau représentant un forgeron au travail. Sa facture est naturaliste. Il a été réalisé par une peintre amateur. Les jeunes ont choisi une photographie rehaussée d'écoline. Le paysage du village porte un titre de déflagration nucléaire. Pour les vieux : « Il n'est plus là » ; pour les jeunes : « Il n'y a plus rien ».

Quelles similitudes esthétiques pour ce vide ? Les deux œuvres, de style différent, reposent sur une même utilisation des couleurs : le rouge, le bleu, le vert. Les visiteurs, touristes ou villageois des alentours, ont choisi, eux, une peinture très différente, dans les tonalités gris-bleu. Le rouge, le bleu et le vert sont les couleurs des villageois, ce sont les couleurs de leur absence de projet, les couleurs de leur refoulé socio-économique, de leur blocage socioculturel.

Montrer les faits tels qu'ils sont ne peut que heurter de front les villageois, les amener à se refermer sur eux-mêmes et donc empêcher tout message d'avoir un effet. Les jeunes d'ailleurs renièrent ce qu'ils avaient dit au moment de l'enquête. Par contre, si nous montrons la réalité dans le registre esthétique décrit plus haut correspondant au vécu, produit de celui-ci et reconnue comme telle, le choix des œuvres préférées l'atteste les gens pourraient reconnaître la réalité des faits. C'est sur cette hypothèse que nous avons décidé la conception de l'exposition **Portraits et paysages turcs**.

L'hypothèse formulée ici repose aussi sur des observations faites dans les ateliers d'expression picturale. Le processus y est identique. Il s'agit de faire se rencontrer l'esthétique de la personne et l'esthétique subculturelle de son milieu de vie. Au moment de la rencontre se produit un choc révélateur. La personne semble y dire : « *J'existe tel que je suis dans un groupe social qui me reconnaît. J'existe bel et bien. Je n'ai plus de raison d'avoir peur de l'extérieur, de m'en défendre.* Mes censures et autocensures, dont je suis victime et que je me suis imposées tombent. *Je peux m'ouvrir.* » Lorsque ce choc esthétique a lieu, les progrès artistiques suivent.

Cet effet révélateur et dynamisant vécu dans les ateliers d'expression, l'exposition doit aussi le produire sur le visiteur. Or celui-ci ne pratique pas l'acte pictural. Il faut donc le mettre en situation comparable. Il faut reconstituer les divers constituants et les « coïncidences » de ce choc.

Un enfant turc

C'est cette évolution que nous allons tenter de suivre au travers des peintures d'un enfant turc. Rappelez-vous cette présence répétitive des petits points.

Au début, nous aimions beaucoup. Une peinture abstraite à rendre jaloux des professionnels. Mais l'enfant n'est pas content. Il lui faut faire ces petits points et la couleur étouffe. Il n'est pas encore content. Alors, il plie sa feuille et plaque les deux faces l'une contre l'autre. Déception chez nous. Lui, il est heureux.

Il y a deux interprétations possibles. Soit l'enfant a raté sa peinture et ne veut pas se l'avouer. Soit il a réellement fait ce qu'il voulait. Comment savoir ? Nous avions photographié trois étapes de cette peinture. Ensuite, nous avons présenté ces trois peintures à tous les groupes turcs qui fréquentaient la maison de quartier (les femmes, les filles, les enfants, les hommes) ainsi qu'à des Belges. Les Belges préférèrent la première ; les Turcs la troisième. Il doit y avoir quelque chose de significatif !

Nous proposons ensuite à l'enfant de ne peindre qu'en faisant des petits points, avec pour seule consigne de ne pas mélanger les couleurs (ce qui à la fois respecte son esthétique subculturelle et la contredit). Lorsqu'il aura terminé ses petits points, l'enfant ne pourra s'empêcher de plier la feuille. Ce faisant, ce n'est pas un papillon qu'il cherche, il veut recréer cette vibration colorée de la peinture préférée qui avait été apportée à l'exposition. Celle qui ressemble à son positif : le papier peint du local des enfants.

Un soir, un film à la télé. Le lendemain, une peinture pour le raconter. Une histoire de mouton. Il fait un paysage. La facture en reste enfantine mais la forme des arbres, des nuages et les couleurs est identique aux arabesques involontaires de la troisième peinture abstraite dont nous avons, plus haut, retracé l'évolution.

Le surlendemain, il réalise deux peintures : deux visages, ce qui est étonnant pour un musulman, et un paysage. Les arbres y sont grands quand ils sont à l'avant-plan, petits à l'arrière. Une barre noire à l'avant-plan est plus claire à l'arrière. C'est de la perspective.

Si le choc esthétique individuel et subculturel donne lieu à un progrès artistique, celui-ci s'accompagne aussi d'un progrès dans le champ relationnel (socio-affectif) de la personne, c'est-à-dire dans son champ social.

Cet enfant aujourd'hui est grand. Il a quitté Marche avec ses parents pour une grande ville. Il y a trouvé du travail et, comme tout bon enfant turc, il rapporte tout l'argent à son père, à la famille. À 18 ans, pour se sentir libre, il faut un peu d'argent. Alors, il faut le voler… et on se fait « coincer »… Dans

ces moments-là, on pense à quoi, on pense à qui ?… À la peinture qu'on voulait apprendre… Il est revenu nous voir. Il voudrait revenir vivre et travailler à Marche !

VISITE DE L'EXPOSITION

Nous allons maintenant visiter l'exposition. Les couleurs des panneaux d'exposition sont blanc, rose et bleu clair. Nous nous sommes aperçus que cette association de couleurs revenait souvent, un peu comme des couleurs perdues, comme des couleurs de chez eux, là-bas en Turquie… Ces couleurs sont fréquentes d'ailleurs dans la peinture des enfants que, pour la circonstance, nous avons coulée dans du polyester pour en faire un tapis. Enlevez vos souliers pour entrer, nous sommes chez les Turcs. Mais cela n'empêche pas le regard face à face.

Regard intérieur, regard extérieur

Les femmes de l'atelier peinture ont « croqué » les hommes turcs. Eux ont choisi, pour les têtes à exposer, les portraits qui représentaient aux mieux chacune des femmes portraitistes, peu importe le style et la qualité. Les femmes ont essayé d'aller « croquer » les femmes turques chez elles. Le refus fut catégorique.

Et puis, les femmes belges ont dû rentrer chez elles pour faire le souper du mari et des enfants… Il y a culture et habitude ! Sur le chemin du retour, les hommes les ont suivies en voiture et « draguées » un peu… Noblesse oblige !

Similitudes formelles, analogies sociales

Les dentelles ardennaises, créations de nos grand-mères dans les années 50, patrimoine marchois encore vivant en Wallonie (comme à Bruges et Bruxelles), sont exposées avec les créations des femmes turques du quartier. Autrefois activité des plus pauvres, la dentelle est aujourd'hui un artisanat de haut niveau. S'agit-il d'une activité populaire, ethnique, culturelle ou esthétique ? Allez savoir !

Ce que nous avions déjà perçu dans la première exposition : cette similitude petits points-vibration matière réapparaît dans les points de dentelle. Nous allons assembler ici une fenêtière et un vénitien. Nous verrons réapparaître les petits points et nous nous en servirons pour relancer la perspective d'une autre dentelle.

Simone, la fenêtière, offre une crèche qu'elle a peinte elle-même, aux Turcs, musulmans, pour que cesse le racisme. « Les Rois mages n'étaient-ils pas de couleurs de peau différentes », dit-elle. Les Turcs nous apprendront, à

notre grande surprise de chrétiens, que la Vierge Marie est enterrée chez eux. On la croyait remontée au ciel !

Italo fait des masques à partir de visages peints par les enfants. L'Islam n'a pas de culture de masques. Mais les masques sont inspirés par des dessins des enfants. Ils sont pleins de petits points.

Du métissage culturel à la marginalisation simultanée

Un abat-jour en dentelle, mais contemporaine, dans les couleurs préférées des Turcs, par hasard. Rose et bleu. Voilà une similitude formelle à nouveau. Marginalisation similaire. Où ça ?

Cette artiste locale s'est vu refuser cette œuvre à Marche par les dentellières sous prétexte qu'« on ne fait pas de dentelle de couleur ; la vraie dentelle est blanche ! ».

Dès lors, voilà que **la pratique populaire immigrée et pratique contemporaine locale se rejoignent dans une même exclusion et dans une même similitude.**

Ruptures

Pour clôturer l'exposition et ne pas terminer en cul de sac, une décoration a été créée à partir des formes et des couleurs du milieu : petits points roses et bleus. De plus, le sol était couvert d'un tapis fait de peintures d'enfants coulées dans du polyester. Au lieu d'étouffer le regard par un accrochage vertical, ce tapis faisait chaud et solide quand on était dessus. Quelque chose de sûr pour l'avenir, sur quoi se reposer.

Chaque élément de l'espace d'exposition doit être porteur de sens. Dans le tout dernier, les femmes turques ont recréé un intérieur turc. Une chambre de mariage. Elles sont venues souvent durant l'exposition, les vieilles seules, les jeunes amenées par leur mari. Important !

De jeunes adolescentes se sont réunies dans cette chambre et elles ont dansé pour nous… devant des hommes belges. Interdit ! Les hommes turcs sont venus rapidement faire cesser cela. Mais **une rupture est désormais inscrite dans la mémoire**. Elle se réveillera au gré des circonstances. Six ans plus tard, des femmes turques en costume traditionnel sont venues au bal du quartier sans leur mari.

Avant de sortir, on s'arrête à la peinture commandée par la municipalité, réalisée par un plasticien avec le groupe de jeunes Turcs qui fréquentaient la maison du quartier. De nombreuses séances de discussion leur furent nécessaires pour « raconter » leur histoire, préciser l'angle de vue, le leur, c'est-à-dire leur composition et leurs couleurs.

Femmes et mosquées sont dites ensemble mais ne peuvent être montrées côte à côte. Comment représenter cette « contradiction », cette censure et la faire accepter ?

Les lieux connus, l'espoir de retour, le mal d'être ici : l'ocre, le bleu, le rose. Cette peinture de commande comparée aux résultats des ateliers d'expression pour enfants, à l'analyse des formes et couleurs qui dominent dans les intérieurs et parmi leurs objets préférés, donnera le ton à la conception de l'exposition. Diverses activités auront permis de découvrir cette esthétique particulière.

La communauté turque devant tout cela s'est tue, a parlé, s'est fâchée !

Les filles ont tout compris de la peinture, mais pour elles, vivre ce type d'expérience picturale, ce n'est pas pour tout de suite. Elles vont dans une école secondaire catholique (où le plasticien aurait sans doute quelque difficulté à se faire accepter par la direction).

À blocages culturels, blocages divers.

Lorsque les gens découvrent l'invitation, le plan du quartier qui l'accompagne est dessiné comme une chenille. Nous ne l'avons pas fait exprès, c'est le quartier qui fut dessiné par l'architecte. Et ce sont les enfants qui vivent dans ce quartier qui ont donné ce nom de chenille à la maison du quartier. La conception spatiale de l'architecture agit sur la spontanéité de ceux qui y vivent, sur leur processus de symbolisation. Ce rapport non conscient entre l'esthétique, le social et l'expression est ainsi vérifié, analysé.

CONCLUSION

À quoi tout cela sert-il ?

Pour pouvoir exposer ses besoins sur le plan social, encore faut-il pouvoir s'exprimer. S'exprimer suppose un langage. Tout langage est le fruit d'une histoire. Comment inventer un langage si on ne reconnaît pas son histoire ? Pour qu'un langage soit porteur de sens (par rapport à soi et par rapport aux autres), il lui faut des signes (des signes significatifs par rapport aux autres et par rapport à soi), sans quoi il n'y a pas de communication. Reconnaître son histoire, et ses signes également, c'est la **symbolisation nécessaire** à toute forme d'expression et de communication. Mais pour « changer », il faut avoir accepté une image de soi réaliste, sans négativité et sans culpabilité quant aux causes sociales de sa situation…

Ce sont là les objectifs de l'animation-création : **provoquer un déblocage socioculturel**, sans lequel tout discours sur l'autonomie est un leurre ! Faire des coups d'éclat, c'est toujours possible, mais cela ne mène à rien.

Sans moyens pour mettre en œuvre une telle pratique sur un plan régional, on ne peut espérer de réels changements sur le plan local.

L'ÉDUCATION OUVERTE EN MILIEU RURAL : CINQ CAS BRITANNIQUES

Sue Buss, Julia Clarke, Sue Craggs, Sue Grief, Mary Hamilton, Catherine Sauzier
Royaume-Uni

INTRODUCTION

Les cinq cas rapportés ici représentent des méthodes d'alphabétisation différentes. Ils ont été choisis non seulement parce qu'ils sont fondés, dans une certaine mesure, sur la recherche-action, mais aussi parce qu'ils présentent diverses conceptions de l'éducation ouverte. Cette dernière a plusieurs sens (Bergin, 1991), tous liés à l'éducation en milieu rural. Dans son acception la plus large, elle désigne la prestation d'un enseignement libre de toute contrainte de lieu, de temps et de formation préalable, de sorte que tous peuvent en tirer le meilleur parti, selon leurs besoins. Elle peut comprendre la fréquentation régulière ou occasionnelle d'un centre d'apprentissage, l'enseignement par téléphone, la rédaction de devoirs ou des projets d'études individuelles.

L'éducation ouverte a aussi un sens plus précis : celui de l'étude individuelle dans un centre où l'apprenant a accès à l'informatique et à d'autres techniques d'information, à des enregistrements audio et vidéo ainsi que, dans certains cas, à la télévision en circuit fermé. Des enseignants sont attachés à ces centres ; en règle générale, toutefois, ils ne travaillent pas individuellement avec chacun des apprenants et sont considérés comme une ressource commune, au même titre que les documents imprimés et électroniques (Sanders, 1990). Les exemples étudiés ici illustrent ces deux applications, utiles à beaucoup de personnes vivant dans des situations particulières (Lee, 1993).

MILIEU RURAL ET ALPHABÉTISATION DES ADULTES

Partout au monde, les populations et le pouvoir économique ont migré de la campagne à la ville. En Grande-Bretagne, le mouvement est manifeste depuis 200 ans, soit l'époque de la révolution industrielle, de sorte que plus de personnes vivent maintenant en ville plutôt qu'à la campagne.

Il y a toutefois peu de villages dont la population est très vieillissante et pratiquement dépourvue de jeunes gens. Au contraire de ce qui se passe dans certains pays d'Europe, il arrive souvent, en effet, que la dépopulation, si grave soit-elle, est compensée par le rachat des propriétés désertées par des gens de l'extérieur, comme résidences secondaires. Il en résulte quand même

des villages à moitié vides, dans certaines régions de villégiature populaires du Pays de Galles ainsi que des comtés de Cumbria et d'East Anglia. Pendant un temps, l'exode a été contré par l'offre de logements nouveaux et peu coûteux, loués et subventionnés par les conseils locaux à des familles qui pouvaient ainsi demeurer dans leur région d'origine. Depuis les années 80, par contre, les conseils locaux ont été dissuadés de construire des logement subventionnés.

Les citadins, actifs ou retraités, vont chercher le calme de la campagne et grâce à l'avènement de l'informatique, ceux qui sont actifs travaillent à la maison. Ils communiquent toutefois très peu avec les travailleurs locaux. Bon nombre de ces migrants prospères dédaignent la vie sociale, les croyances et les coutumes du district et de son réseau complexe de familles apparentées. Les plus jeunes éléments des familles locales tirent volontiers parti de la liberté et du choix plus grands qui en résultent, tant pour l'éducation à l'école et au collège que pour les divertissements maintenant teintés d'urbanisme. La migration n'a toutefois pas créé un vaste bassin d'emplois locaux à l'intention des jeunes gens ni suscité des possibilités de promotion à des postes de gestion, à l'exception de certains services comme l'enseignement et la restauration à domicile.

La mécanisation a considérablement réduit le besoin de main-d'œuvre agricole ; cette dernière n'équivaut d'ailleurs souvent plus qu'à moins du cinquième, environ, de la population actuelle. L'emploi est souvent saisonnier dans ce secteur comme dans l'industrie touristique, et atteint son sommet à l'époque des récoltes ou de l'agnelage. Dans certains cas, ce sont des entrepreneurs locaux qui assument le travail agricole que constituent les labours, en y combinant les récoltes. Les métiers artisanaux tels la fabrication de clôtures et de meubles sont aussi en déclin, puisque le coût de la main-d'œuvre rend les produits peu compétitifs en regard des produits importés.

Le développement communautaire rural a fait l'objet d'abondantes recherches, dont bien peu, toutefois, traitaient de l'alphabétisation. Certains organismes comme le *Rural Development Council*, *REPLAN* (organisme financé par le gouvernement, maintenant disparu, qui offrait jadis des cours aux gens sans emploi) et la *Worker's Educational Association* (organisme bénévole) ont financé des projets à court terme d'évaluation des besoins des collectivités rurales en matière d'emploi, d'entreprises, de transport et de formation des adultes.

L'année 1993 est marquée par une modification radicale des techniques d'alphabétisation des adultes en Angleterre et au Pays de Galles, par suite de la politique gouvernementale. Si cette dernière reconnaît maintenant la nécessité de l'alphabétisation, elle centralise le financement des programmes et en soustrait l'administration aux gouvernements locaux. Le financement et la dotation en personnel des programmes d'alphabétisation relevaient

jusqu'ici principalement de conseils des comtés et des divisions administratives des grandes villes, de fournisseurs de services privés de formation financés par le gouvernement ainsi que de certaines organisations bénévoles.

Divers styles se sont développés au cours des quinze dernières années, en partie à cause de la croissance initiale plutôt irrégulière du mouvement d'alphabétisation et d'une philosophie générale voulant que le mode d'apprentissage soit déterminé par les préférences et les besoins locaux tout en étant orienté vers la réussite individuelle. C'est là l'optique typiquement britannique, très respectueuse de l'individualité et de l'amateurisme, entendu ici au sens non péjoratif de structures non professionnelles.

Il y a eu simultanément beaucoup de projets de recherche-action, fondés pour bon nombre sur l'*Adult Literacy and Basic Skills Unit* (ALBSU), organisme national créé pour promouvoir des formes particulières d'alphabétisme fonctionnel. L'objectif, qui est de donner à chaque apprenant la possibilité de structurer son apprentissage et de maîtriser sa destinée, est en quelque sorte l'empreinte de l'*ALBSU* et de sa philosophie de perfectionnement et d'épanouissement personnels. La plupart des services communautaires ont eu recours à l'*ALBSU* et à son réseau national de formation et d'information, fondé sur la publication de bulletins et la présentation de conférences régionales. L'alphabétisation des adultes est devenue peu à peu la « formation de base des adultes » (*Adult Basic Education* ou *ABE*) et a été, dès lors, souvent couplée à la prestation de cours de mathématiques « quotidiennes » et à des cours d'anglais pour allophones (*English for Speakers of Other Languages* ou *ESOL*).

Il s'est aussi développé, à partir des années 80, un système de programmes privés ou de programmes organisés par les autorités locales, financés par le gouvernement et visant la formation des personnes sans emploi en vue d'un futur travail.

Les fonds destinés aux services d'alphabétisation doivent maintenant être acheminés du gouvernement central vers les collèges de formation professionnelle (Colleges of Further Education). Naguère maillons du réseau d'éducation locale, les collèges offraient des cours professionnels sanctionnés par un certificat aux personnes âgées de 16 à 19 ans et, de plus en plus, aux adultes reprenant la voie de l'éducation systématique. Certains collèges ont joué assez tôt un rôle dans les services locaux d'alphabétisation par l'organisation de classes et de cours de brève durée, notamment en écriture. Ils sont maintenant autonomes et autogérés, et ne dépendent plus des autorités responsables de l'éducation à l'échelle locale. Toutefois, à l'instar des conseils de formation et d'entreprise (Training and Enterprise Councils) financés par le gouvernement central pour la prestation d'un enseignement professionnel, les collèges assument maintenant la plus large part de l'alphabétisation. Cette évolution n'a cependant pas encore d'effets perceptibles.

L'alphabétisation peut pourtant « s'ouvrir » au sens le plus large du terme, en variant le style et en multipliant les lieux de rencontre, à proximité des foyers. Il est à peu près certain que le contenu de tout programme de perfectionnement communautaire inscrit dans les cheminements anciens de formation de base des adultes sera entièrement supplanté par des objectifs étroitement liés aux résultats individuels souhaités par chaque élève. Malheureusement, ces résultats seront probablement définis exclusivement en fonction de l'obtention d'un emploi, d'une promotion ou d'une place dans un cours menant à un certificat ou à un métier. Le développement communautaire, et notamment la sensibilisation des apprenants à leur propre rôle dans la société locale et aux façons d'influer sur la prospérité ou le bien-être à venir de cette société, seront laissés au hasard. Seuls quelques programmes d'alphabétisation seront probablement ainsi orientés, mais ils seront financés par d'autres organismes, par exemple des associations caritatives locales, des fonds gérés par des entreprises nationales et le Fonds social européen.

ÉTUDES DE CAS

Alphabétisation des adultes dans le *West Dorset* (Julia Clarke)

Dans le West Dorset comme dans d'autres régions de Grande-Bretagne, on a souvent considéré que le remède au stigmate de l'analphabétisme chez les adultes était la prestation de cours individuels à la maison, par des bénévoles. On considérait en effet que la formation individuelle conviendrait mieux à des gens ayant connu l'échec dans le contexte d'une classe.

L'offre correspondait en apparence à l'éducation ouverte, dont la définition met en évidence le choix laissé à l'apprenant quant au lieu, à l'horaire, au rythme, à la documentation et au contenu. Le personnel enseignant pouvait compter sur les ressources, la formation et le soutien des autorités locales. Bref, on y considérait la formation individuelle comme particulièrement appropriée aux collectivités rurales.

L'auteure estime en revanche que l'apprentissage était en réalité assez peu ouvert, et donnait lieu à des relations entre enseignant et apprenant qui tenaient plus du duel que du duo. L'enseignant dirigeait l'apprentissage, les stigmates étaient entretenus par le caractère confidentiel de ce dernier et l'intervention des organismes responsables était considérée comme fort mal venue.

Il est toujours difficile, pour les enseignants et les agents communautaires, d'aider les adultes à évaluer ou à exprimer leurs besoins, particulièrement si ces derniers ont eu, de l'éducation, une expérience ratée, voire humiliante. Ces personnes tendent à exprimer des « besoins » contradictoires ou ambivalents. Par exemple, elles assurent leur volonté de réussir en retournant à la case départ, selon le type même du programme contraignant et

restreint qui les a précédemment conduites à l'échec, et veulent, du même souffle, explorer des modes d'alphabétisation et d'éducation plus larges qui valorisent leur propre expérience, en partant des succès obtenus dans d'autres aspects de leur vie d'adulte. La relation individuelle entre l'apprenant et l'éducateur, à la maison comme dans un centre d'éducation ouverte, permet à ces derniers de justifier une voie ou l'autre en prétendant que le programme choisi répond aux « besoins » de l'apprenant.

Le pouvoir qu'a l'éducateur d'établir ou d'interpréter les besoins des apprenants est au contraire réduit devant un groupe d'adultes partageant des expériences similaires. Le groupe peut en effet examiner en en discutant une gamme de besoins individuels ou communs.

C'est une discussion de ce genre qu'a eue un groupe d'adultes, à Bridport, en mars 1991, discussion enregistrée sur bande magnétique. Le groupe s'est réuni avec une éducatrice rémunérée, Jacky, et deux bénévoles. Les apprenants avaient des besoins assez disparates en matière de connaissances élémentaires, tant par la nature (savoir lire, savoir compter) que par le degré déjà atteint. Ils venaient en outre de milieux sociaux différents, mais formaient un groupe propice à l'apprentissage, au sein duquel chacun pouvait suivre un programme individuel.

Jacky a consacré plusieurs heures par semaine à se préparer au regard des besoins et intérêts de chaque personne, à planifier une démarche collective d'auto-évaluation et à programmer l'évaluation globale.

Voici le commentaire de G..., membre du groupe, sur l'apport de Jacky :

« Elle voit exactement ce qu'il me faut pour continuer [...] »

et sur le sentiment de partager un but avec le groupe :

> « Je trouve que c'est bien d'être ensemble. Tout le monde a des besoins ; ils sont différents, mais on peut s'entraider [...] C'est un groupe social. Il n'est pas seulement question de lire et d'écrire mais aussi de se retrouver, et les absents nous manquent. Sans compter qu'on peut aussi partager d'autres genres de problèmes. »

Vicky a, quant à elle, étendu son propre « programme » aux intérêts exprimés par d'autres :

> « On apprend de la vie des autres. On a appris de l'expérience de [Liz] avec ses autobus, ses vacances, la façon de faire des réservations, où trouver des brochures. »

Pour sa part, Chris relie l'expérience à la communication en général :

> « Oui, tout ça peut servir. Oui, sûrement. Je pense que j'ai plus confiance en moi. Je parle bien mieux aux gens qu'avant. Je n'ai plus peur de retourner au magasin si quelque chose ne va pas. Avant, je ne l'aurais pas fait. »

Trois membres de ce groupe avaient déjà fait l'expérience d'une formation individuelle avec un bénévole, mais considèrent que le groupe favorise l'apprentissage autonome. Des bénévoles, Liz dit :

> « Ils sont tout le temps avec vous, à regarder par-dessus votre épaule. Dans un groupe, au contraire, on peut faire beaucoup de choses tout seuls. »

Sandra, à qui l'on suggère qu'elle aurait maintenant la confiance qu'il faut pour travailler sans aide, réplique :

> « Je pense qu'on a besoin de travailler en groupe. En fait, Jacky voulait que je fasse "Women : the Way Ahead" [trousse d'éducation ouverte] à la maison, parce que je ne pouvais pas aller à Weymouth, mais je sais que je ne l'aurais pas fait. Je ne suis pas assez motivée. C'est de la paresse, en fait, non ? »

Tout nouveau programme d'alphabétisation en milieu rural doit insister sur l'importance de l'interaction sociale dans le processus d'apprentissage. L'isolement des gens en milieu rural par la désagrégation des collectivités villageoises et l'insuffisance des transports publics risque d'être perpétué par les programmes d'apprentissage à distance. Les gens comme Sandra imputent leur manque de motivation à leur « paresse » et non à la « nécessité d'un groupe ».

L'interdépendance des membres demande toutefois l'engagement d'une participation régulière, à des moments prédéterminés. Les organismes de financement exigent la présence régulière d'au moins six apprenants avec chaque éducateur rémunéré. Dans les petites collectivités rurales, il est difficile d'y parvenir, étant donné le caractère saisonnier et temporaire de l'emploi dans les secteurs de l'agriculture et du tourisme. Les groupes perdent donc la souplesse permise par les programmes individuels. Il ne convient toutefois pas toujours de confier de plus petits groupes à des bénévoles dont le travail ne serait pas supervisé.

Ainsi, bien que le groupe puisse offrir aux adultes la plus grande « ouverture » possible dans la détermination de leurs besoins et du programme, il faut souvent imposer en revanche des restrictions immuables quant à l'horaire, à l'assiduité et au lieu.

Projet d'enseignement mutuel entre jeunes adultes (Sue Grief)

Un organisme du Suffolk a obtenu pour un projet biennal une subvention de la Commission de développement rural (*Rural Development Commission*). Le projet avait pour but d'expliquer pourquoi si peu de gens étaient orientés vers la formation de base des adultes et de mettre sur pied des programmes flexibles pour mieux répondre aux besoins des jeunes adultes. La *Suffolk Association of Youth* parrainait déjà un projet à Ipswich, la plus grosse ville du comté, dans lequel des jeunes de 16 à 25 ans enseignent à d'autres jeunes qui souhaitent apprendre à lire. Il fallait vérifier s'il était possible d'adapter ce type de projet aux collectivités rurales.

Deux personnes ont été affectées au projet de formation de base des adultes, dont l'une auprès des adultes de moins de 25 ans. Le projet a demandé un investissement publicitaire considérable, en temps et pour l'impression de dépliants. Des bénévoles ont été recrutés et formés, puis affectés aux nouveaux apprenants. Certains cours ont eu lieu dans des résidences personnelles, mais dans la mesure du possible, ils ont été donnés dans les salles paroissiales, les salles communautaires et les clubs de jeunes.

Le recours à la formation individuelle offrait une flexibilité particulière en ce qui a trait à l'horaire, comme nous l'avons mentionné, avantage contrebalancé toutefois par l'absence d'interaction entre les participants. L'appariement entre apprenants et bénévoles requérait l'examen de nombreux facteurs, dont la personnalité, l'âge, le sexe et les lieux de résidence et de rencontre des participants. Bon nombre de jeunes ne disposaient d'aucun moyen de transport et la confidentialité posait certaines difficultés. Tous ces facteurs ont souvent retardé l'appariement.

S'agissant des besoins d'apprentissage particuliers au milieu rural, la formation individuelle ne peut être réellement ouverte. En outre, le salaire des éducateurs rend la méthode fort coûteuse. Le coût d'un système de formation véritablement ouvert sera toujours plus élevé à la campagne qu'à la ville.

Les techniques d'apprentissage autonome auraient pu assurer une plus grande « ouverture » quant au lieu et à l'horaire, mais les programmes offerts proposaient un contenu « fermé » ne convenant pas aux besoins individuels, surtout aux échelons les plus élémentaires. Il a donc fallu choisir entre, d'une part, consacrer les modestes crédits à la formation et au soutien du personnel et, d'autre part, les affecter à la conception, par le personnel, de trousses de documentation convenant aux besoins individuels. L'un des facteurs déterminants a été l'expérience de la Suffolk Association of Youth en co-animation de projets analogues. L'association prisait davantage le développement de relations entre les jeunes. L'apprentissage individuel convenait donc moins que l'échange de connaissances entre jeunes gens, par équipes de deux.

Au cours des deux ans qu'a duré le projet, 30 personnes ont suivi des cours élémentaires d'alphabétisation et de mathématique, dans la région. La moitié avaient de 16 à 25 ans. Le service local est dorénavant mieux connu et les participants ont continué d'y orienter d'autres personnes après la fin du projet.

Atelier d'« habiletés essentielles » dans un collège (Sue Buss)

Le *North Devon Tertiary College* est le plus grand établissement qui offre à la fois l'éducation complémentaire et la formation des adultes et des jeunes de plus de 16 ans. Il entend répondre aux besoins d'une vaste région rurale dont la population se chiffre à 120 000 personnes. Il est maintenant subventionné pour la conception de programmes d'alphabétisation pour adultes qui favorisent la prestation de cours dans les collectivités. L'augmentation récente de l'effectif scolaire s'est traduite par une augmentation conséquente du nombre d'élèves dont les connaissances élémentaires sont plus faibles. Le défi est donc de taille : il faut maintenant aider efficacement les élèves à réaliser leurs objectifs individuels d'éducation.

Dans le but, justement, de satisfaire aux besoins évalués, le collège a lancé un projet de développement local, qui vise à intégrer au programme du collège le développement des aptitudes élémentaires ainsi qu'à créer des cours permettant aux adultes une éducation « ouverte », dans leur collectivité du North Devon.

Le collège a préféré, pour son projet, parler d'« habiletés essentielles » plutôt que d'« habiletés élémentaires ». Les habiletés essentielles constituent le pivot de la plupart des formes d'éducation et de formation, et elles englobent les « habiletés élémentaires » que sont la lecture, l'écriture, l'écoute, l'expression orale, le calcul et l'anglais pour les allophones. Elles comportent en outre les aptitudes à apprendre qu'exigent de plus en plus les progrès récents de l'enseignement de troisième degré, qui insiste sur le travail en fonction de projets, l'apprentissage fondé sur les ressources, l'étude autonome et l'utilisation des techniques de l'information.

La principale tâche consistait à mettre sur pied un nouvel atelier d'habiletés essentielles dans un environnement repensé, en vue de favoriser l'étude autonome et supervisée. Le collège a acquis des ressources particulièrement orientées vers l'apprentissage autonome et les habiletés professionnelles connexes, qui permettent aux élèves de poursuivre leurs études à la maison.

Le processus d'instauration comprend la recherche des lieux les plus favorables à l'étude. La question préoccupe bon nombre d'élèves, mais surtout beaucoup de parents qui n'ont pas aménagé d'horaire ou de lieu précis pour l'étude autonome. Ce type de décision influe en effet sur les autres membres de la famille et il faut donc incorporer aux cours le développement

d'un éventail d'habiletés essentielles comme la gestion du temps, les négociations, l'affirmation de soi, les aptitudes à l'étude ainsi que les habiletés particulières à l'alphabétisation en vue d'une étude autonome, à la maison. La réussite ou l'échec d'une tentative de retour aux études dépendent souvent, en effet, du soutien accordé aux autres membres de la famille ou obtenu des autres.

L'atelier a suscité l'intérêt des adultes pour plusieurs raisons. Les élèves peuvent entre autres y participer quand ils le souhaitent ; il n'y aucune plage de présence obligatoire. Pour bon nombre, l'atelier est un premier contact avec le collège. La possibilité d'améliorer leurs habiletés élémentaires leur ouvre les portes d'une éducation et d'une formation plus poussées. De fait, beaucoup d'adultes s'inscrivent ensuite avec plus de confiance à des cours plus approfondis. Un nombre croissant de personnes d'âge mûr sont dirigées vers l'atelier au moment de l'entrevue d'inscription, pour développer certaines habiletés essentielles particulières à un secteur professionnel donné. C'est là une assise particulièrement efficace pour la poursuite d'autres études. Les élèves adultes s'orientent d'eux-mêmes vers l'atelier pour y développer des aptitudes proches de leur principal champ d'études.

L'éducation ouverte est assortie de cours de brève durée sur, par exemple, le retour aux études, qui combine les techniques d'étude, l'information et l'orientation. Beaucoup d'adultes appréhendent en effet le retour à l'étude. Or, l'atelier leur fournit un milieu propice et leur propose une façon positive de répondre à leurs besoins individuels.

La priorité accordée aux adultes d'âge mûr ne devrait toutefois pas occulter les besoins des jeunes adultes qui s'inscrivent aux programmes de troisième degré. Malgré leurs besoins à cet égard, en effet, les jeunes hésitent généralement à demander de l'aide pour améliorer leurs aptitudes élémentaires. Or, grâce à l'instauration de l'atelier d'habiletés essentielles au cœur même d'un collège, il leur sera plus facile d'obtenir l'aide dont ils ont besoin pour progresser. Quarante-huit pour cent des élèves de l'atelier étaient des jeunes de 16 à 18 ans qui s'y étaient inscrits d'eux-mêmes.

Les plus jeunes ont réagi positivement à ce milieu adulte de l'atelier, où ils ont d'ailleurs été encouragés à assumer la responsabilité de leur propre apprentissage d'un aspect du programme qui leur avait antérieurement posé de sérieuses difficultés.

Formation des adultes des minorités ethniques en milieu rural (Catherine Sauzier)

La région de Huntingdon, dans le Cambridgeshire, est de caractère rural, malgré l'expansion économique et démographique rapide des années 80, qui a touché principalement les trois municipalités de Huntingdon, St Neots et St Ives. À cette époque, le taux de chômage y était relativement

faible et les nouveaux arrivants y étaient généralement attirés par le faible coût du logement et les possibilités d'emploi dans les industries locales, en pleine expansion. Pendant de nombreuses années, deux bases de l'armée de l'air ont également contribué à l'économie locale.

Certaines personnes y ont vécu le phénomène du « handicap rural », dont quelques membres des groupes ethniques minoritaires vivant dans la région de Huntingdon et totalisant environ 2500 personnes (soit 2 p. 100 de la population locale). La recherche a mis en lumière la diversité des antécédents éducatifs et professionnels, des motifs d'immigration en Grande-Bretagne, des situations familiales et économiques ainsi que de la durée des séjours (jusqu'à 50 ans dans certains cas). Il semble en outre qu'un nombre croissant de jeunes soient nés dans la région et y aient reçu leur éducation.

Cette partie du Cambridgeshire a mis du temps à reconnaître son multiculturalisme puis à en tenir compte. Dans les régions comme celle-là, en effet, beaucoup voient encore la Grande-Bretagne comme une société homogène aux traditions immuables. Toute personne qui n'en est pas est considérée au mieux comme un malencontreux inconvénient et, au pire, comme une menace directe à la stabilité. Ces attitudes n'ont pu qu'être exacerbées par les critères de financement établis par le gouvernement central au regard de l'évaluation et de la satisfaction des besoins.

Depuis 1966, année où les besoins spécifiques des minorités ethniques ont été reconnus, le *Home Office* (ministère responsable de l'immigration) accorde des crédits substantiels aux conseils locaux. Malheureusement, ces subventions distinctes étant trop étroitement associées à l'enseignement de la langue, les établissements tendent à ignorer les besoins sociaux et éducationnels plus vastes des allophones. Les individus sont donc forcés de « mieux apprendre l'anglais » avant de poursuivre leur éducation et leur formation professionnelle, d'accéder aux services publics et d'être reconnus comme citoyens à part entière.

Dans le Cambridgeshire, la majeure partie des subventions accordées pour les immigrants ont été en général affectées à la dotation en personnel des écoles. À l'occasion, des subventions ont été accordées à des projets ayant une composante de développement communautaire ainsi qu'un rôle didactique, comme dans la région de Huntingdon, par exemple. Dans cette région, les cours d'anglais aux adultes ont nécessité dix heures de fréquentation hebdomadaire pendant trente semaines, pour cinq groupes qui se réunissaient dans trois villes différentes. Il y a eu en outre quelques cours individuels à domicile.

La personne travaillant à temps complet au soutien administratif aux cours d'anglais (ce dernier portant entre autres sur l'écriture et le calcul) devait en outre obtenir un soutien approprié de la collectivité, tant dans le contexte de la politique du conseil de comté qu'au regard des besoins évalués par les personnes et les groupes intéressés. Sur le terrain, elle a constaté que la commu-

nication étant un processus biunivoque, aucun groupe ne peut en assumer seul la responsabilité. Elle s'est également aperçue que les styles traditionnels d'apprentissage de la langue allaient être de peu d'utilité dans une région où l'insuffisance des transports isolait les élèves et où la population était en majeure partie unilingue et peu sensibilisée aux questions linguistiques.

Bien plus que d'enseigner la langue anglaise de façon autonome, de former et d'organiser, le rôle de la personne responsable a dès lors consisté à :

— établir des liens avec d'autres services d'éducation et de formation professionnelle pour enseigner des façons de rendre l'enseignement plus accessible ;

— créer un réseau avec les membres du personnel de formation des services publics pour cerner les méthodes pouvant se révéler discriminatoires ;

— mettre sur pied une petite équipe d'interprètes au sein de la collectivité, afin d'améliorer la communication avec les organismes locaux comme le service de santé et de battre en brèche la tendance professionnelle à considérer les avis d'experts comme représentatifs des groupes communautaires ;

— répandre l'idée que l'apprentissage d'une langue doit tenir compte des autres besoins et objectifs des élèves et que le monde extérieur à la classe constitue une ressource.

Pour la plupart des adultes, l'apprentissage d'une nouvelle langue se fait très lentement et les acquis peuvent se désintégrer subitement en période de stress, au moment précis où il importe plus que jamais de communiquer avec efficacité. Le processus est compliqué dans les régions dont la population de souche s'enorgueillit d'être aveugle aux différences de couleurs et de culture.

L'attitude des gens à l'égard des cultures minoritaires peut être extraordinairement inhibitrice. C'est ce que produit en effet le fait de dédaigner le riche patrimoine des personnes appartenant aux minorités ethniques, de les empêcher de maintenir cette culture à travers les services publics et de ne pas comprendre la nature dynamique de toutes les cultures, qui évoluent non seulement du fait de leur transposition dans un nouveau milieu mais également de génération en génération et même d'une personne à l'autre.

Un centre de services essentiels dans le West Cumbria (Mary Hamilton)

Le *West Cumbria Trades Hall Centre* a été créé à Workington en 1981, pour aider les travailleurs mis à pied à la fermeture de la fonderie. Cette fermeture ayant entraîné d'autres mises à pied et la fermeture d'autres entreprises nationales, le taux de chômage atteignait 18 p. 100 en 1992.

Il fallait donc un projet pour recycler le personnel mis à pied, créer des réseaux locaux et faire pression sur les autorités pour améliorer le logement et le transport. La gestion du projet a été confiée au *Cumbria Open Learning*, sorte de fonds de développement de l'éducation ouverte, et les crédits viennent de trois paliers de gouvernements locaux.

Le *West Cumbria Trades Hall Centre* a commencé par offrir des services d'orientation scolaire et de conseils en général, des cours d'informatique et des services d'orientation vers les principaux groupes d'alphabétisation pour adultes, sur demande. La personne chargée de la coordination pouvait compter sur un effectif affecté spécialement au projet pour une durée déterminée et responsable de la gestion du *Job Club* (sorte de bourse du travail), ainsi que sur un agent d'administration travaillant à temps partiel. Les bénévoles recevaient une formation essentiellement axée sur les services de conseils ; certains avaient d'ailleurs été recrutés parmi la clientèle antérieure.

Voici le témoignage de l'une d'entre eux :

> « Je m'appelle Julie. Mon travail de bénévole au Trades Hall Centre m'a permis de suivre un cours de formation comme conseillère bénévole. Comme j'ai réussi, j'ai pu mettre mes nouvelles habiletés en pratique à l'usine de construction des autocars Volvo et aider le personnel du Trades Hall Centre comme conseillère auprès de la main-d'œuvre excédentaire.
> « Début mars 1992, on m'a demandé de créer et de gérer une halte-dépannage à l'intention des chômeurs, fondée sur le centre lui-même. Grâce à des efforts intensifs et au soutien très apprécié d'entreprises locales et de divers organismes qui partageaient des objectifs semblables, j'ai pu mettre sur pied et gérer le centre, bien accueilli par le public qui y vient maintenant régulièrement. En plus d'y trouver les services standard d'une halte-dépannage, la population y trouvera bientôt la possibilité de faire des photocopies et de la dactylographie ainsi que les ressources d'une salle de travail. Nous afficherons aussi les postes vacants annoncés au centre d'emploi et mettrons à la disposition du public les plus récents numéros des journaux locaux. Il y aura en plus des livres et des magazines. »

Une enquête visant à connaître les intérêts de 200 chômeurs locaux (Lucy, 1987) a montré que la plupart avaient quitté l'école sans diplôme ou n'avaient pas poursuivi au-delà du certificat de fin d'études. Pourtant, la demande de cours d'anglais et de calcul élémentaire ainsi que de cours sur diverses formes d'artisanat et de passe-temps confirme la nécessité de cours élémentaires.

Le *Trades Hall Centre* a commencé à promouvoir les programmes d'éducation locaux ainsi qu'à améliorer la collaboration entre les organismes

s'occupant de santé et de services sociaux, les syndicats, les organisations religieuses et les entreprises. En février 1992 a eu lieu une conférence destinée à sensibiliser les organismes des gouvernements locaux et central à la situation des chômeurs. Le programme d'action proposé comprenait :

— l'accroissement des partenariats entre les organismes et les groupes locaux ;

— l'accroissement des fonds consacrés au développement local ;

— la construction de nouveaux logements ;

— l'amélioration des routes ainsi que des installations ferroviaires et aéroportuaires ;

— l'amélioration des possibilités de formation et l'équité en faveur des populations locales ;

— la création de nouveaux emplois et l'amélioration des conditions de travail dans les entreprises ; et

— le soutien des gouvernements locaux et national.

La semaine de l'alphabétisation des adultes de 1992 a permis la promotion des projets, entre autres par une exposition itinérante dans les bibliothèques locales et un emplacement au marché.

Parmi les résultats obtenus, citons l'augmentation du bagage de connaissances personnelles, y compris la sensibilisation à la situation locale et la recherche autonome d'un emploi. Les cours d'informatique ont été particulièrement populaires et la consultation de journaux et des avis de la bourse du travail s'est révélée utile. Il est toutefois difficile d'évaluer les effets globaux du centre sur la collectivité, étant donné, surtout, l'absence quasi totale de financement à l'heure actuelle. On parle cependant d'alphabétisme dit fonctionnel ainsi que du développement des habiletés des bénévoles par la formation. Un député a dit récemment que chaque chômeur coûte environ 10 000 £ (20 000 $) par année. Or, si cette somme était investie dans les projets locaux de création d'emplois, on pourrait en récupérer une partie, tout en redonnant aux gens leur dignité.

SYNTHÈSE ANDRAGOGIQUE

Nécessité des partenariats

Il importe de lier l'alphabétisation à d'autres activités et, de ce fait, de susciter la participation de plusieurs organismes. Chaque exemple illustre en effet divers partenariats indicateurs de la diversité possible des formes d'alphabétisation efficaces.

L'exemple du Dorset illustre un partenariat entre les apprenants. Les responsables de l'atelier du North Devon sur les habiletés essentielles soulignent l'importance de la relation entre alphabétisation et formation professionnelle. Les trois autres sont fondés sur des partenariats entre des organismes locaux tels le *Youth Service*, des organismes de financement et des conseils de comtés. Le Cumbria a établi des liens étroits entre l'alphabétisation et la vie réelle, principalement au regard de l'emploi.

Ressources et organisation

Les ressources comprennent les personnes, les installations et les documents de formation. L'accès au transport et aux lieux de formation est un facteur d'importance, tout comme le prix à payer pour contrer l'isolement relatif des collectivités rurales.

Les types de ressources ainsi que les styles d'enseignement et d'apprentissage qu'elles favorisent ont déjà été abordés, comme les diverses façons de les organiser en milieu rural. L'apprentissage à distance et l'étude individuelle cèdent le pas, si besoin est, à une forme de soutien plus personnalisée.

Les ressources humaines que sont les apprenants ainsi que des enseignants bien préparés sont essentielles au maintien de la motivation et contribuent largement à contrer l'isolement.

Les centres d'éducation ouverte peuvent offrir des ressources d'apprentissage à distance sous forme de trousses ainsi que d'enregistrements audio et vidéo. Il est possible d'organiser en outre le prêt et la livraison postale de documents imprimés. L'enseignement par téléphone et les leçons enregistrées ont été mis à l'essai dans le Leicestershire ; ces techniques sont alors combinées à des réunions occasionnelles en petits groupes, animées par un éducateur de formation (Herrington, 1986). Toutes ces méthodes engendrent toutefois des dépenses.

Formation et soutien du personnel

Grâce à une formation professionnelle de qualité, certaines personnes, parmi la population locale, peuvent devenir des éducateurs compétents. Dans le but d'entretenir une andragogie centrée sur l'apprenant, la formation du personnel d'alphabétisation doit porter entre autres sur les techniques de la conseillance et sur les méthodes d'enseignement ainsi que sur la capacité d'utiliser ces méthodes avec souplesse et de les adapter aux intérêts des apprenants.

Certains projets ont tenté de former le personnel d'alphabétisation aux méthodes de développement communautaire. C'est le cas de *REPLAN* (*Country Learning*, 1989), qui a produit une trousse pertinente, portant entre autres sur les méthodes de promotion.

Relations entre apprenants et enseignants

Le but ultime des éducateurs devrait être d'encourager la personnalisation de l'apprentissage. Les cinq exemples ci-dessus illustrent à ce titre une gradation de l'engagement des enseignants allant d'une forte intensité à une relation assez impersonnelle. Le recours à des bénévoles ou à du personnel rémunéré insuffisamment compétents présente un risque notoire. Par ailleurs, une relation de nature possessive ou restrictive empêchera les enseignants d'élargir leurs horizons. La section « Résultats » ci-dessous suggère en outre que l éducateur a un rôle à jouer dans la précision des objectifs du programme d'apprentissage, objectifs qu'il doit bien faire connaître aux participants.

De toute évidence, un cours qui donne trop d'importance à l'enseignant ou encore au contenu du programme a peu de chance d'élargir les horizons des apprenants ou de leur permettre d'acquérir un sentiment d'autonomie et d'efficacité sur le plan social.

Respect des diverses cultures

On trouve, dans les milieux ruraux, divers styles de vie et divers groupes culturels. Ces groupes interpellent la culture traditionnelle de la région. Qu'il s'agisse de gens riches et avertis ou au contraire de personnes démunies sur le plan économique et professionnel, la qualité de leur relation avec la culture locale dominante ne peut pas être laissée au hasard. Comme le montre l'expérience récente de certains pays européens, le manque de respect à l'égard des différences culturelles et l'étroitesse de vue à l'égard du style de vie des autres peuvent avoir des conséquences dévastatrices.

C'est donc dire qu'il faut évaluer soigneusement, dès le départ, les apprentissages nécessaires, non seulement sur le plan individuel mais aussi sur le plan collectif. À ce titre, c'est le projet du comté de Cumbria, commencé par un sondage de l'opinion locale, qui s'approche le plus d'une évaluation objective des modes de vie locaux, malgré une orientation plutôt axée sur le travail.

Par ailleurs, les questions d'équité, et notamment, le respect des opinions et des besoins divergents, doivent être discutées ouvertement, comme dans le cas du projet du Cambridgeshire. Ce dernier a tenté en effet d'éduquer la communauté locale et non seulement de transmettre des connaissances élémentaires à des groupes minoritaires.

Financement

À certains égards, le financement a été le facteur le plus déterminant du style et de l'efficacité de l'alphabétisation en Grande-Bretagne, comme le montrent les exemples ci-dessus et l'expérience de nombreux alphabétiseurs.

Le montant des subventions et les conditions qui s'y rattachent (groupes cibles, objectifs et résultats imposés, contraintes de temps, etc.) ont en effet une très grande incidence sur la philosophie et sur la durée des projets.

Les effets d'une initiative du genre ne sont parfois apparents qu'au bout d'un certain nombre d'années. L'éducation des adultes est pourtant un service coûteux, compte tenu des honoraires d'un personnel professionnel, du coût des ressources, des frais de déplacement et d'éléments tels les garderies, tous nécessaires à la satisfaction des besoins de populations rurales dispersées. La formation du personnel, tout comme le soutien, sont nécessaires à la qualité de l'enseignement et de la relation avec les apprenants. La publicité est indispensable si l'on veut attirer de nouveaux participants et faire connaître la situation de même que les programmes à d'autres personnes.

Les ressources sont parfois irrécupérables ou, alors, il faut les répartir entre établissements. En outre, la communication par téléphone compte pour beaucoup dans la notoriété des programmes et le soutien permanent. Le ratio apprenant-enseignant est élevé, de sorte que la progression est très lente dans certains cas. Tout cela fait que l'alphabétisation sera toujours coûteuse en soutien, en main-d'œuvre et en ressources, même dans le contexte de l'éducation ouverte.

RÉSULTATS DES COURS D'ALPHABÉTISATION

Une bonne partie de l'information connue sur les effets des cours d'alphabétisation est anecdotique, tant en ce qui concerne les anciens apprenants qu'en ce qui a trait à leurs collectivités.

Une étude des effets des classes d'histoire locale sur l'optique des participants (Craggs, 1986) suggère que les résultats ont été largement déterminés par les objectifs déclarés et le contenu de l'enseignement. L'étude montre en effet que les apprenants ne s'intéressent pas spontanément aux questions sociales ni au bien-fondé des cours d'histoire au regard de la situation courante à moins que le programme ne mentionne expressément ces aspects ou que ces derniers soient discutés dans un but précis. Peut-être faudrait-il intégrer les thèmes locaux plus vastes aux interactions avec les apprenants, pour que ces derniers puissent prendre conscience de leurs propres besoins, mais aussi des causes sous-jacentes des problèmes locaux et des façons d'y remédier.

Or les autorités n'encouragent pas cette sensibilisation aux besoins sociaux. La mainmise du gouvernement sur le financement des programmes d'alphabétisation par l'intermédiaire du Further Education Funding Council a, depuis peu, assujetti certaines subventions aux résultats, notamment au nombre de participants qui trouvent un emploi ou poursuivent leurs études.

Cette contrainte reflète un autre aspect de la philosophie britannique à l'égard de la formation des adultes : l'idée que le personnel enseignant est plus compétent que les apprenants. Les méthodes les plus récentes, quoique plus personnalisées, encouragent toujours les enseignants à répondre aux apprenants plutôt qu'à leur laisser la direction intégrale du programme.

Les alphabétiseurs, en Grande-Bretagne, ont certes acquis une solide expérience. Ils ont tendance à planifier et à exécuter le travail d'une manière pragmatique, et à ne réfléchir qu'ensuite aux facteurs théoriques. Ils tendent à décrire les méthodes utilisées et, surtout, les intentions plutôt que les résultats. L'insistance des formules de demande de financement et des responsables de la gestion des projets sur la précision des objectifs masque la nécessité d'évaluer les résultats réels, avant la fin du projet.

L'évaluation réflexive du travail accompli est, par conséquent, souvent minimale, et nous en savons donc peu sur les facteurs relatifs à la prestation des cours qui ont eu l'incidence la plus positive sur le développement communautaire. L'alphabétisation et la formation des adultes en Grande-Bretagne ne sont généralement pas considérées comme des moyens de changement social.

Si les responsables des programmes d'alphabétisation souhaitent voir l'alphabétisation ainsi utilisée au profit des affaires locales (utilisation qui semblerait justifier une partie des dépenses afférentes, étant donné la contribution à la stabilité de l'économie locale), il leur faudrait examiner non pas les facteurs inhérents à la prestation des cours, mais un tout autre point : les objectifs des organismes de financement. Le plus gros d'entre eux, à l'heure actuelle, est le gouvernement du pays. Les programmes d'alphabétisation n'auront d'avantages globaux, pour la société, que si les objectifs fixés par les autorités responsables du financement sont modifiés de façon à encourager une démarche plus favorable au développement communautaire.

BIBLIOGRAPHIE

BERGIN S. et autres. « Open Learning in Adult Basic Education » dans *Research and Practice in Adult Literacy Bulletin*, n° 18, 1991, Bradford.

BUSS S. *Core Skills Project : Final Report*, rapport inédit, *ALBSU*, décembre 1992, Londres.

CRAGGS S. *The Outcomes of Local History Classes and Projects* (dissertation inédite rédigée pour l'obtention d'un diplôme en éducation des adultes), *University of Liverpool*, 1986.

CRAGGS S. « Country Matters » dans *ALBSU Newsletter*, n° 27, 1987, Londres.

HAMILTON M. « The Development of Adult Basic Education Policy in the UK : a Cautionary Tale » dans *International Yearbook of Education*, 1992.

HERRINGTON M. *Open and Distance Learning in Leicestershire ; Final Report*, rapport inédit, *ALBSU*, 1986.

LEE J. « The Practicalities of Open Learning in Teesdale » dans *ALBSU Newsletter*, n° 48, 1993, Londres.

LUCY J. *Why Ask Me ? Report on Preliminary Investigation into the Educational Needs of Unwaged Adults in West Cumbria*, West Cumbria Open Learning Trust, mars 1987. Carlisle.

REPLAN. *Country Learning : A Development Workers' Guide to Supporting Unwaged Rural Learners*, National Institute for Adult and Continuing Education, 1989, Coventry.

SANDERS J. « Open to Question : Opportunities in Adult Basic Education » dans *Research and Practice in Education (RAPAL) Bulletin*, 1990, Bradford.

SAUZIER C. et J. WOODLOCK. « Adapting ABE to Meet the Needs of ESOL in Rural Areas » dans *ALBSU Newsletter*, n° 43, 1991, Londres.

SCOTTISH COMMUNITY EDUCATION COUNCIL. Good Practice Guidelines for Adult Basic Education : Part 3 Rural Areas, 1991, Édimbourg.

WEST CUMBRIA TRADES HALL CENTRE. Annual Report 1991-2, Workington.

WEST CUMBRIA TRADES HALL CENTRE. Crisis in Cumbria, 1991, Workington.

UNE NOUVELLE HISTOIRE POUR LA COMMUNE DE GYULAJ

Ferenc Balipap
Association pour le développement communautaire
Budapest, Hongrie

« Tout ce que la forêt nous a apporté, c'est le chant des oiseaux. »

INTRODUCTION

Le village de Gyulaj est situé au milieu de la Transdanubie, région du sud de la Hongrie, bordée au nord par le lac Balaton, à l'est par le Danube, à l'ouest par la frontière autrichienne et au sud par la Drave. C'est un petit univers en vase clos boudé depuis longtemps par les routes, la circulation, le commerce, la culture et le fracas de la civilisation. Les collines et les vallées qui bordent le village au nord-nord-ouest sont tapissées d'une agréable forêt qui marquait le rythme de la vie autrefois, et le marque aujourd'hui encore, avec plus de force — et de façon plus paradoxale — que toute autre chose.

Bien que la majeure partie des 7 500 hectares de la forêt aient toujours été dans les limites du village, les habitants de Gyulaj n'ont jamais pu, au cours de l'histoire, exercer de droits de propriété sur cette partie de leur territoire. Qui plus est, ils ont toujours été à la merci de la forêt ! Une situation de dépendance et d'inégalité aussi interminable affecte inévitablement la collectivité tôt ou tard et donne lieu à des notions, à des attitudes et à des réactions collectives permettant de faire face à la situation et de trouver une solution — survivre à la situation ou la transcender — qui facilite habituellement l'interprétation des conditions locales au moyen de la théorie de la culture, ce que nous appelons **l'acculturation fondamentale**. La situation problématique qui engendre un mécontentement permanent crée, qu'on le veuille ou non, une préoccupation constante pour le problème ainsi qu'un ensemble de relations sociales qui s'y rattachent et qui, même si elles sont imposées et obligatoires, n'en sont pas moins de nature culturelle. Cela se produit lorsque « les questions conflictuelles », les débats qu'elles engendrent, les opinions exprimées sur le sujet et l'évaluation de ces questions dépassent le cadre des divers forums officiels et compétents et celui de la scène publique pour se fondre dans la vie de tous les jours. Les questions d'intérêt public sont transposées dans la vie privée parce que, en tant que telles (en l'absence d'une vraie démocratie), elles ne peuvent produire de résultats. C'est ainsi qu'elles en viennent à empiéter sur le « domaine » civique et privé, l'enrichissant d'information, de compétences et de voies de communication. Bien sûr, cela

n'est pas exprimé ouvertement parce qu'il faudrait franchement prendre position alors que la situation exige avant tout de ne pas parler ouvertement de ses aspirations et de ses objectifs.

Cependant, moins les gens (toujours et encore) parlent des tensions, plus ils sont susceptibles de développer une autre culture, « sous-jacente » aux circonstances qui leur sont imposées. Cette tendance est étouffée par la bureaucratie et l'influence du monde extérieur mais, en bout de ligne, il s'agit d'un formidable rassemblement de forces en vue de mettre un terme aux événements qui sont sources de mécontentement pour les gens qui attendent le bon moment pour agir. Dans le cas de Gyulaj, ce type de coexistence des habitants (ceux qui y sont restés) et des circonstances imposées de l'extérieur et, parallèlement, le développement continu (secret) de cette culture sur laquelle ils ont fondé leurs stratégies de vie, qui ne pouvaient être exprimées et appliquées ouvertement, a été le fait le plus authentique que l'on ait connu pendant de nombreuses décennies. C'est l'aspect le plus remarquable de l'histoire locale et de la culture de ce village.

CHANGEMENTS DANS LA VIE DES VILLAGEOIS

> « Ce n'est pas la victoire des principes communistes qui est impossible mais le fait que ces principes se concrétisent autrement que par l'absolutisme. Par conséquent, la victoire du communisme sera toujours la victoire du despotisme. »
>
> Baron József Eötvös, 1854[1]

Selon une encyclopédie de 1940, Gyulaj est un « grand hameau de l'âge de pierre. Les Huns et les Avars ont laissé des géosculptures sur ses abords. Les Hongrois de la Conquête y ont installé un de leurs campements. Le village a également été habité par les Gut-Kelend. Un rectorat catholique romain y a existé au XIV[e] siècle. Il fut détruit pendant la conquête turque. Le recensement de 1718 indiquait que sept familles hongroises et deux familles allemandes vivaient à Gyulaj. Aujourd'hui, la majorité des habitants sont hongrois. — Superficie : 6 468 *holds* au cadastre [Tr. : 1 *hold* = ,57 hectare], 631 habitations, 2 763 habitants. Religion : catholique romaine. — Écoles : une garderie d'État, une école élémentaire communale et une école élémentaire catholique romaine, une école technique. Il y a une association de pompiers, un club civil de tir, une société culturelle, une association commerciale, une coopérative laitière, une association de propriétaires de pâturage, un cercle catholique, un club de lecture, une coopérative « Hangya » (depuis 1918) [Tr. : magasin où les membres peuvent faire des achats à rabais — / *Hangya* = fourmi/] et une coopérative de crédit (depuis 1912)[2]. »

En d'autres mots, Gyulaj, hameau bien ancré dans l'histoire, était encore un village hongrois moyen-bourgeois (européen, si vous préférez) au début de la Deuxième Guerre mondiale.

Le nombre d'habitants y a varié sensiblement au cours de la difficile histoire de la Hongrie, quoique de façon moins marquée au cours des 200 dernières années. Le déclin de la population est plus sérieux depuis 30 ou 40 ans seulement.

En 1890, la population de ce vieux village était presque le triple de ce qu'elle est aujourd'hui (3 063 habitants alors par rapport à 1 162 aujourd'hui). Deux faits expliquent la baisse de population et l'exode qu'a connus le village depuis un siècle. Il s'agit, premièrement, du refus à la fin du siècle dernier des petits propriétaires locaux d'autoriser la construction d'une voie ferrée sur leurs terres. (Les habitants de Gyulaj le paient encore aujourd'hui puisque c'est peut-être à cette occasion que le développement a cessé au village). Deuxièmement, après 1949, la possibilité de posséder sa propre ferme l'a cédé à une force étrangère beaucoup plus puissante — et beaucoup plus violente — que l'industrialisation. Dans les deux cas, ceux qui voulaient vivre ont dû fuir: en 1890, c'était ceux qui voulaient vivre différemment; en 1949, ceux qui voulaient continuer à vivre comme avant.

Il est évident qu'à une occasion le village a pris la mauvaise décision concernant son avenir (lorsqu'il a résisté à la construction du chemin de fer); mais après, il n'y a eu pratiquement rien d'autre que de mauvaises décisions, prises... par d'autres, au détriment du village.

Au début des années 50, Gyulaj n'a pas échappé à l'exploitation terrible et implacable imposée par les politiques socialistes anti-villageoises et anti-paysannes; entre 1957 et 1959, le village a été emporté par une vague nouvelle et extraordinairement puissante de mise sur pied de coopératives. Le village et la coopérative se sont vu imposer de nouveaux dirigeants, des personnes de l'extérieur qui ne connaissaient rien à l'agriculture ou aux villages. La conséquence la plus évidente de cette mauvaise méthode de gestion a été l'exode des habitants de la Szólóhegy, cette partie du village toute en vallée, près de la forêt, où vivaient entre 600 et 700 personnes [Tr.: « szólóhegy » signifie colline couverte de vignes]. Après 1960, les habitants ont réagi de façon dramatique aux changements: ceux qui en étaient capables ont fui immédiatement vers les villes voisines; les autres et quelques-uns qui mettaient encore leurs espoirs dans l'avenir de la paysannerie de même que les personnes âgées n'ayant aucune chance de partir se sont repliés dans le village.

À la suite de la politique généralisée de centralisation touchant chaque aspect de la vie en Hongrie au début des années 70, Gyulaj commença par perdre ses droits sur une partie de son territoire, puis sur son conseil et, pendant un certain temps, sur ses institutions (ses droits à ce chapitre lui ont vite été rendus); enfin, même la coopérative devint une « colonie », dont l'administration centrale se trouvait à Döbrököz, à deux villages de là.

Autrefois, c'était seulement pour les questions relatives à la forêt que les villageois n'avaient pas voix au chapitre. C'est donc une conséquence des cinquante dernières années, c'est-à-dire du socialisme qui se prétendait tant

en faveur de la collectivité, si aujourd'hui les citoyens de Gyulaj n'ont pratiquement plus leur mot à dire en ce qui concerne leur vie ou leur sort. Nous pouvons même affirmer que depuis la fin du siècle dernier, c'est à contrecœur que la majeure partie des habitants, soit près de 2 000 personnes, sont montés à bord du train que les propriétaires fonciers de l'époque avaient refusé de laisser passer sur leurs terres.

GYULAJ ET SA FORÊT

La forêt de Gyulaj et les daims qu'elle abrite sont à la fois source de malheur et de renommée mondiale pour le village. En règle générale, les villages qui bénéficient de cadeaux de la nature et d'un cadre idéal en tirent partie et deviennent florissants ; mais cela n'a pas été le cas de Gyulaj, car la forêt a été plutôt à l'origine de son déclin et de son abandon, témoignant ainsi des ramifications particulières de l'histoire de la Hongrie et de la nature des pouvoirs qui s'y exercent.

Au début du XVIII[e] siècle, la majeure partie du sud de la Transdanubie était couverte de forêts giboyeuses. Les terres et les forêts de Gyulaj appartenaient alors à la famille de l'un des membres les plus prestigieux de la noblesse hongroise, le prince Eszterházy. Depuis le début du XIX[e] siècle, de somptueuses parties de chasse s'y déroulaient ; c'était un divertissement à la mode, presque un rituel pour les aristocrates, et la renommée s'en étendait non seulement aux pays voisins mais au reste du monde. Selon la tradition, le daim était le gros gibier par excellence — depuis la conquête turque au XVI[e] siècle.

Cependant, les villageois ne profitaient en rien de la valeur réelle et des bienfaits de la forêt. Après 1945, les parties les plus riches et les plus spectaculaires d'une forêt qui n'en était pas avare continuèrent d'être l'apanage des nouveaux lords du pays. Les lords-camarades remplacèrent les lords aristocrates. Ce fut le seul changement que les villageois constatèrent.

Peu à peu, les habitants de Gyulaj se virent interdire l'accès à la forêt et ils n'eurent même plus le droit d'emprunter la route qui la traversait pour se rendre à Tamási, en direction du lac Balaton. Ainsi, sous prétexte de créer une réserve faunique et de protéger les animaux qui s'y trouvaient, le village de Gyulaj devint lui-même une « réserve », fermée au reste du monde. La main-d'œuvre locale devint inutile puisque au milieu des années 70 le gouvernement décida de mécaniser sur une grande échelle la gestion des forêts et de la faune. Au début des années 70, on acheva de clôturer la réserve pour protéger la forêt, la faune et les camarades, et des barrières furent installées aux points d'accès à la forêt. Depuis ce temps, des gardiens surveillent les entrées et les sorties 24 heures sur 24. Les règles sont rigoureusement appliquées et limitent l'accès au « royaume » aux seules personnes qui ont obtenu une autorisation des dirigeants de la ferme de Tamási.

Comme la main-d'œuvre est devenue inutile, les habitants du village le sont devenus également. C'est ainsi que le village et ses habitants n'ont pu développer de relations naturelles avec le voisinage et les autres villages, que favorisent habituellement la circulation routière, le commerce, l'administration et la culture ; il leur a été impossible également de s'associer à leurs voisins géographiques naturels et ils ont dû, plutôt, obéir aux préceptes, aux ukases et aux ordres. À la suite des mesures prises par les dirigeants, Gyulaj s'est trouvé sans voisin. « Ce n'est que par hasard qu'on vient à Gyulaj, et c'est là que prend fin la promenade », dit un ancien du village qui ajoute, pourtant, que nulle part ailleurs au monde il ne serait plus heureux.

Une seule route en dur relie Gyulaj au reste du pays ; il s'agit de la route qui mène au village de Kurd à sept kilomètres au sud. Ainsi, la forêt et la réserve faunique, seuls éléments vraiment susceptibles de faire renaître le village, sont plutôt la cause de son isolement et l'ont empêché de se développer puisque la préservation de la forêt et de la faune se fait entièrement aux dépens des habitants de Gyulaj.

L'exploitation et la protection de la nature se font en dépit des villageois et à leur détriment. C'est à peine si ces derniers connaissent aujourd'hui la forêt de Gyulaj où, pendant des siècles, les principaux dignitaires du pays ont pris plaisir à se détendre et à se distraire. « Il n'est pas exact de dire que le chant des oiseaux est tout ce que la forêt nous a apporté jusqu'ici », répètent encore plus souvent aujourd'hui les villageois qui constatent — comme bien d'autres avant eux — qu'ils pourraient tous devenir des proscrits comme le sont les Tsiganes de Gyulaj, ballottés par les vicissitudes de l'existence.

LES TSIGANES DE GYULAJ

Il n'existe pas de statistiques fiables sur la population tsigane de Hongrie. L'ancien régime a « traité » cette question, et bien d'autres, selon une perspective politique, de façon que l'approche calculatrice du signalement volontaire et la propagande socialiste ont contribué à embrouiller les faits. Ainsi, selon les chiffres officiels, il y avait 320 000 Tsiganes en Hongrie en 1970 et 350 000 en 1980 ; cependant, des estimations et des publications révèlent maintenant que le chiffre réel se situe entre 500 000 et 800 000. C'est en 1768 que les Tsiganes figurent pour la première fois aux registres de Gyulaj. Leur proportion dans le village ne dépassait pas celle des Tsiganes vivant à l'époque dans les villages voisins. (Dans cette partie du sud de la Transdanubie, on dit encore, quoique cela relève presque du folklore, que les environs d'un village moyen — 800 à 1 500 habitants — « devraient faire vivre entre cinq et dix familles tsiganes »). À la fin du XIX^{e} siècle, toutefois, entre 80 et 100 Tsiganes furent amenés des comtés avoisinants et installés à Gyulaj, en bordure des forêts seigneuriales entourant les fermes, selon certaines sources, pour « couper du bois, nettoyer la forêt et devenir dompteur d'animaux », et vivre en nomades dans des masures aménagées à même le sol.

En 1958, de toute évidence à la suite des pressions politiques décrites plus haut — et en accord avec les gestionnaires de la forêt — les chefs du village décidèrent « de mettre un terme aux conditions de vie moyenâgeuses des Tsiganes ». Ils les obligèrent à s'établir près de Szólóhegy qui, de toute façon, était déjà sur le point d'être abandonné ; cet endroit se trouvait bien sûr à l'extérieur de la forêt. Aucun logement ne leur fut cependant fourni, mais « ils furent autorisés » à construire de nouvelles masures. Une prétendue école tsigane y fut ensuite érigée en 1961 ; elle ressemblait davantage à un centre communautaire. Les enfants, et les parents bien souvent, y prenaient leurs repas et apprenaient d'abord à parler le hongrois puis à l'écrire. Jusqu'en 1970, l'école ne compta que les classes de première et deuxième année, sous la responsabilité d'un seul enseignant ; selon certaines personnes qui y ont enseigné, l'école accueillait des « élèves de tous les âges ». Les quelques-uns qui atteignirent la troisième année durent aller à l'école hongroise de Szólóhegy, où ils étaient là aussi divisés en deux groupes d'élèves au début. Mais en 1967, au plus fort de l'exode de la population hongroise qui, cette fois, fuyait les Tsiganes, le conseil municipal ferma l'école hongroise séparée de Szólóhegy.

Les Tsiganes commencèrent à s'installer dans les maisons de Szólóhegy en 1962 et dans celles du village, peu après ; au début, il s'agissait surtout de maisons abandonnées par les Hongrois fuyant la conversion au système coopératif et de maisons qui n'avaient aucune valeur réelle en raison de leur décrépitude avancée. (L'intégration des Tsiganes aux Hongrois accéléra le départ des villageois.)

Un peu plus tard, les chefs du village et — là encore à la suite de l'orientation et des pressions politiques soulignées plus haut — les membres du parti commencèrent à vendre les maisons inhabitées du village aux Tsiganes en leur offrant des conditions de crédit avantageuses. Les Tsiganes s'y sentirent vite malheureux, obligés qu'ils étaient de vivre côte à côte et au milieu des villageois. Les hostilités s'engagèrent et les conflits avec le monde extérieur amenèrent les Tsiganes à s'entre-déchirer. Quant aux villageois, ils refusèrent le rôle d'« asservisseur » qu'on leur imposait et voulurent encore moins assimiler ces gens.

« Le développement rural systématique » et la « solution au problème tsigane » dans le cadre de ce développement continuèrent cependant de s'appliquer inexorablement. Il n'était pas facile de détourner de leur quête triomphante du progrès (!) les politiciens du pays et du village qui œuvraient à l'implantation du socialisme.

En 1967, une vieille maison et son étable situées au centre du village, qui avaient été converties une bonne quinzaine d'années plutôt en centre culturel, furent transformées — en quelques semaines — en pensionnat à la semaine pour les enfants tsiganes. (C'était le premier établissement du genre au pays et ce qui le distinguait surtout, c'était que les enfants tsiganes étaient

séparés de leurs parents, qui habitaient le même village.) À compter de 1971, tous les enfants tsiganes fréquentaient l'école communale et 40 d'entre eux étaient inscrits au pensionnat. En fait, Szólóhegy fut abandonné en 1975 et les masures encore debout s'écroulèrent et furent enterrées par les tracteurs de la coopérative.

La politique ségrégationniste adoptée à l'endroit des Tsiganes céda donc la place à l'assimilation au cours des années 60. Là encore des décisions furent prises sans consultation des personnes concernées. Les dirigeants voulaient fournir des modèles et des emplois aux adultes et utiliser l'école comme lieu de socialisation et moyen de transformer les enfants tsiganes en petits Hongrois.

Le premier secrétaire du Parti socialiste hongrois déclarait au congrès du parti en 1962 que « les fondements du socialisme sont bel et bien en place dans notre pays ». Pour les habitants de Gyulaj, cela signifiait que les décisions relatives à toute question ou affaire les intéressant seraient désormais prises à l'extérieur et sans qu'on tienne compte d'eux. Le commerce, le transport et même la culture relèveraient directement de « l'administration centrale. » Les idées — du moins celles qui se sont concrétisées — arrivaient toutes faites de l'extérieur.

Le régime justifiait toutes ces activités centralisées en affirmant qu'il entretenait le village et lui fournissait des services. Et ce prétendu « développement » entraîna un déclin, une destruction et une régression jamais vus jusque-là au village. Le conseil municipal perdit son indépendance (et fut annexé à Kurd), la coopérative fut dirigée de Döbrököz, la forêt et la réserve faunique, de Tamási, et les dirigeants à distance firent ce qu'ils voulurent du village. Et que voulaient-ils donc ?

Le président du conseil de district déclara publiquement au milieu des années 70 que « Gyulaj est un village sans vocation qui ne vaut pas la peine d'être développé. Il doit sombrer dans l'oubli, disparaître de la carte ».

MAIS GYULAJ VIT — ET VEUT VIVRE !

> « Parce que vous ne pouvez être vous-même que si vous entreprenez quelque chose pour les autres, et parce que la vie ne peut l'emporter que si vous n'hésitez pas à vous mesurer à la mort. »
>
> Extrait d'un poème de István Vas intitulé « József Attila »

Quelle est la situation à Gyulaj aujourd'hui ? Comment les gens ont-ils réagi au despotisme du régime et comment ont-ils cherché et trouvé leur propre système de valeurs et les moyens de concrétiser leurs aspirations ? Quel type de culture ont-ils créée et appliquée pour survivre ?

Gyulaj compte aujourd'hui 1 162 habitants et 397 résidences. Le tiers de la population se compose de personnes âgées à faible revenu ; la plupart d'entre elles vivent seules et ont de la difficulté à prendre soin d'elles-mêmes. Un autre tiers se compose de Tsiganes, qui sont presque tous sans emploi.

La moitié des maisons ont l'eau courante, « cadeau » de la coopérative. (Il est vrai cependant que la participation « volontaire » à l'aménagement du réseau d'aqueduc était, comme toujours, obligatoire...) Il n'y a cependant pas de système d'égout.

La maternelle compte 60 places et l'école élémentaire, 13 enseignants pour 121 élèves. Il y a depuis peu au village un médecin, un vétérinaire et une infirmière. Il y a aussi un certain système de bien-être (qui emploie des préposés au maintien à domicile et compte un foyer pour personnes âgées ainsi qu'une résidence pour les sans-abri). Le conseil municipal est autonome depuis 1990. Les possibilités d'emploi sont extrêmement limitées, même en ce qui concerne les emplois occasionnels. L'administration centrale de la coopérative se trouve encore à Döbrököz, mais la structure de cette dernière est en voie de réorganisation et son image sera améliorée. Plus de 100 personnes, dont 70 % de Tsiganes, étaient sans emploi à Gyulaj à la fin de 1992. (Plus de 80 % des Tsiganes qui avaient un emploi l'ont maintenant perdu.)

Quels sont aujourd'hui les désirs, les projets d'ordre civique, les aspirations communautaires des habitants de Gyulaj, à quelles situations doivent-ils faire face et quelles initiatives souhaitent-ils prendre en matière de développement ? Le paysan prolétaire, assujetti, obligé de faire des compromis et contraint pendant des décennies, saura-t-il redevenir libre ? Les habitants de Gyulaj seront-ils capables de relever le défi de la liberté et de la démocratie ?

Indépendance et résistance passive

Nous pouvons affirmer qu'au cours des cinquante dernières années, Gyulaj, comme la plupart des villages hongrois, a su s'affranchir de la bureaucratie ou des soi-disant pouvoirs centraux dans nombre de secteurs importants et sans problème particulier. À partir de 1965 environ, les décideurs socialistes ont cessé (!) de s'occuper de la vie au quotidien, probablement parce qu'ils étaient convaincus que « la politique marxiste ne pouvait que porter fruit » lorsque les gens étaient regroupés en coopératives. En d'autres mots, ils croyaient que les conditions économiques régissaient presque automatiquement tout le reste et que tout fait historique nouveau ne pouvait que contribuer davantage à l'avènement du socialisme. Le village — au sens de la politique — était arrimé à la locomotive de l'histoire (marxiste) et, dépossédé de ses biens et de sa liberté, ne pouvait plus désormais y échapper.

Toutefois, à Gyulaj comme dans la plupart des autres villages, les gens ont vite trouvé des voies pouvant les conduire à l'indépendance (« liberté à petite échelle »). Nous avons déjà parlé plusieurs fois de la manifestation la plus spectaculaire et la plus radicale de cet esprit d'indépendance, à savoir l'exode des personnes en désaccord avec les mesures imposées. Ceux qui sont restés, cependant, ont vite découvert les perspectives de l'économie dite parallèle (petites entreprises familiales légales ou illégales) ainsi que l'autonomie qu'elle leur conférait et le cadre civique dans lequel elle prenait forme — tout comme la culture — de même que les forums où ils pouvaient s'exprimer. L'important réseau de la famille, des amis, des parents et des voisins, de même que l'esprit de corps, l'entraide, la solidarité et le soutien, représentaient une certaine forme de sécurité et de protection contre les actions unilatérales de l'État-providence, ses politiques et ses responsables, les distorsions et les pénuries. Cela a permis de développer le sentiment de soi et de la collectivités en période difficile. Les gens n'ont pas hésité à échanger et à prêter des produits, de l'équipement et des outils et se sont, par la même occasion et autrement, transmis connaissances et information. C'est ainsi que les efforts individuels pour subsister et réussir ont trouvé leur écho dans les stratégies collectives de survie fondées sur un réseau de relations ; c'est ainsi que s'est développée une résistance locale à l'insu des autorités.

Forcés d'agir de la sorte, les gens ont renoncé à jouer un rôle social, public et communautaire (et ont renoncé au rôle lui-même !) afin de pouvoir mieux saisir la chance de survivre économiquement. Ils ont renoncé à ce qu'ils avaient déjà perdu ; ils ont abandonné ce que les autorités voulaient de toute façon leur enlever, afin de pouvoir vivre. Ils avaient une opinion du monde qui les enfermait, les gênait et les limitait, mais ils n'ont pas choisi la confrontation ni l'action, qui étaient vouées à l'échec. Suivant leur instinct de vieux villageois et de paysan, ils ont plutôt opté pour la sage tactique de survie qui consiste à déjouer les autorités. Ils se sont également efforcés de compenser le manque de liberté en travaillant fort et de façon plus solidaire dans leur monde à eux.

Dès la deuxième moitié des années 70, cette relative indépendance — qui s'était installée graduellement et qui était plus marquée surtout en agriculture et dans les affaires — permit peu à peu à certains d'avoir un niveau de vie relativement meilleur, frisant l'opulence. Ce que les services de l'État (redistribution) et l'exploitation collective des terres n'assuraient pas aux familles, les gens le créaient eux-mêmes, pour eux-mêmes, surtout en travaillant très fort et en exploitant leurs capacités. (Nous faisons état de cela tout en précisant que nous avons déjà reconnu la validité de la typologie créée par les sociologues Iván Szelényi et Róbert Manchin selon laquelle certains paysans forcés d'adhérer au système coopératif sont devenus des bourgeois à Gyulaj aussi ; certains se sont caractérisés en devenant membres d'une nouvelle « classe ouvrière », travailleurs paysans, alors que ce sont ceux qui étaient autrefois plus à l'aise et plus bourgeois, interrompus dans leur chemi-

nement vers la classe moyenne, qui ont essayé de compenser cette perte en déployant le plus d'effort dans le secteur privé.)

L'autonomie préservée (ou retrouvée) sur le plan économique se traduisait le plus souvent en activités familiales marginales presque partout à Gyulaj. On élevait des animaux, on cultivait un petit potager, on produisait des légumes et on entretenait un verger près de la maison ou un petit vignoble. Nous pouvons presque dire que les familles sont demeurées autosuffisantes sous ce rapport. Les gens produisaient peu de fruits et légumes destinés à la vente mais ils faisaient des échanges entre eux. Les fermiers de Gyulaj élevaient des porcs qu'ils vendaient à l'État et, lorsque les prix ont augmenté, ils se sont mis à l'élevage du bœuf de boucherie. Les porcs pour l'embouche sont les seuls « produits » que les villageois acceptent de vendre au prix du marché, même entre eux. L'élevage de la volaille est également répandu chez les gens du village et certains Tsiganes le pratiquent également. Les gens trouvent « honteux » de ne pas être autosuffisants à l'égard de ces produits ou de ces biens, et d'avoir à les acheter.

Conditions touchant la production et la culture privées

Nous pouvons souligner deux des plus importantes caractéristiques des efforts déployés sous l'ancien régime en ce qui a trait à la culture de la vigne comme passe-temps et qui illustrent également les changements apportés par la culture et ceux qu'elle a subis.

Toute la superficie en bordure du village qui n'est pas délimitée par la forêt, sauf au sud, est entourée de petits vignobles. Cela signifie que presque tous les habitants de Gyulaj ont leur propre vignoble mesurant entre 200 et 1 200 *öls* carrés [Tr. : un *öl* = 183 cm]. Jusqu'au milieu ou à la fin des années 60, les raisins étaient le produit d'une variété indigène qui n'avait pas subi de greffe. À la suite d'informations et d'influences culturelles de l'extérieur (notamment, à compter de 1975 environ, l'influence non négligeable du club de jardinage de Dombóvár, dont les membres étaient également producteurs privés), la vigne fut rasée et remplacée par des variétés de choix. En plus de se débarrasser des anciennes variétés, les villageois de Gyulaj abandonnèrent la culture traditionnelle de la vigne pour passer à la culture sur fils métalliques. Ils gagnèrent ainsi de l'espace pour cultiver légumes et autres espèces végétales dans leur vignoble.

Un autre facteur ayant naturellement contribué au changement de la viticulture est la rareté des terres, qui a obligé les gens à se convertir à des méthodes de culture intensive, donnant un meilleur rendement sur de plus petits terrains. À cela s'ajoute le fait que les personnes qui avaient déménagé à quelques villages seulement de là avaient elles aussi des vignobles et apportaient avec elles la culture de la nouvelle méthode de production lorsqu'elles venaient passer les fins de semaine dans leur propriété de Gyulaj.

Une autre caractéristique culturelle se rapportant à la viticulture à Gyulaj est le respect d'une tradition réservée surtout aux hommes, la tournée des celliers. Les aïeux ou les membres de la génération précédente avaient construit des pressoirs dans leurs vignobles, souvent à deux ou trois kilomètres de la maison, où toute la famille même pouvait passer la nuit. Aujourd'hui, nombre de ces pressoirs ont été réaménagés en maison de campagne par des personnes qui viennent y passer les fins de semaine ; ainsi, il est possible d'entretenir dans une mesure importante des relations personnelles et sociales dans ces « salons de campagne » privés. (Dans l'ancien temps, ces pressoirs éloignés du village étaient l'endroit où l'on distillait illégalement l'eau-de-vie et où l'on dépeçait le gibier capturé par les braconniers ; aujourd'hui, bien sûr, cela se fait encore de temps en temps...)

Il s'est souvent trouvé des jeunes également qui, en guise de protestation contre les activités dirigées par le conseil du centre culturel construit en 1968, activités qui étaient mal structurées et ne tenaient pas compte de leurs besoins, ont commencé à se rassembler à l'exemple de leurs aînés dans le pressoir, de l'un ou de l'autre pour échanger et chanter. Les propriétaires de pressoir, déménagés à Dombóvár ou ailleurs, revenaient également y passer l'été, donnant ainsi plus d'importance au « rôle des vignobles » comme lieux privés de rencontre communautaire.

Nous pouvons donc affirmer que même si l'organisation traditionnelle de la main-d'œuvre familiale et privée de même que celle de la communauté l'a cédé à l'établissement forcé de la coopérative et à l'expropriation despotique de la vie communautaire, l'autonomie économique traditionnelle du village et de la famille, de même que la forme plus large de coopération communautaire reposant sur cette autonomie, existait néanmoins en dehors du travail régulier, dans la culture des activités pratiquées par la cellule familiale, et notamment dans la viticulture, les relations ainsi que les activités sociales et récréatives qui s'y rattachaient. Ainsi, à côté de la constante que représente la culture familiale dans le cadre restreint de l'économie parallèle, les éléments et les structures de la société civique existaient bel et bien à un deuxième palier (non officiel).

En plus de préserver sa propre agriculture et ses traditions, le village a apporté des modifications permanentes à l'économie familiale, à l'agriculture, à la viticulture et à la « vie en société » qui se rattachait à ces activités.

Cependant, la situation décrite plus haut et le contexte historique et politique ont, évidemment, influencé ou, plus exactement empêché, l'officialisation des nouveaux liens sociaux et des nouveaux rapports entre citoyens. C'est pourquoi la culture que les villageois ont développée et appliquée, la culture fondamentale, était et pouvait être le plus puissant facteur d'intégration, celui qui a permis aux villageois de se forger une identité. Le fait que le village ne se soit pas désintégré, qu'il n'ait pas été abandonné et que ses habitants ne se soient pas conformés à la volonté des hauts dirigeants est attribua-

ble à ce ralliement, qui a eu un effet de résistance, et au désir des habitants de préserver leur culture locale et leur société en se rattachant aux activités qui entouraient la culture familiale et les vignobles. Et il est probable que tout autre acte de résistance et tout autre force vitale sont la conséquence des réalisations et des moyens communs qui se sont développés dans ce petit village. Au beau milieu de faits totalement impensables et absurdes, il a suffi d'un peu de réalité aux villageois de Gyulaj pour survivre, d'un solide morceau de terre (figurativement et littéralement parlant) pour prendre pied.

Heureusement qu'ils ont agi ainsi !

Évolution des relations entre villageois et Tsiganes

Les gens restés au village acceptaient les Tsiganes, du moins officiellement. Le fait d'avoir vécu en vase clos pendant un quart de siècle avait atténué les vieilles hostilités, les plaçant parmi les fardeaux supportables de la vie quotidienne. On peut dire que les villageois acceptaient mieux les Tsiganes que ceux-ci ne s'intégraient aux villageois. Ces deux « systèmes » fermés se sont figés côte à côte. Les Hongrois ont peut-être dû faire preuve d'une grande tolérance, alors que les Tsiganes ont dû faire un effort énorme. L'insouciant qui vivait à la lisière de la forêt ne s'est pas vraiment transformé en fermier, en membre de la coopérative ou en laboureur. Il y a peut-être au plus cinq ou six familles tsiganes qui tentent de suivre le mode de vie et les habitudes des villageois. Ce sont là les résultats de l'intégration jusqu'ici. Cependant, le travail est devenu plus courant chez les Tsiganes, notamment chez les hommes. Avant la crise du chômage en Hongrie, la plupart des Tsiganes aptes au travail avaient un emploi. La majeure partie d'entre eux travaillaient comme employé qualifié ou semi-qualifié sur des fermes de l'État avoisinantes, et avaient surtout des emplois saisonniers, liés à l'agriculture. Habituellement, nombre d'entre eux travaillaient seulement le temps qu'il fallait pour avoir droit aux allocations familiales et autres prestations d'aide sociale. (Auparavant, ils y étaient admissibles après 15 ou 16 jours de travail.) Une journée ou deux après avoir touché leur paie, ils avaient gaspillé en divertissement ou en compagnie de femmes le peu qu'ils avaient gagné.

Quelques-uns d'entre eux travaillaient également à la coopérative ces dernières années, mais pratiquement aucun n'avait d'emploi à la réserve forestière. Selon le dernier rapport publié en 1988, c'est-à-dire avant la crise du chômage, 294 Tsiganes vivaient à Gyulaj, dont 157 personnes aptes au travail (73 hommes, 84 femmes) ; de ce nombre, 68 avaient un emploi permanent (49 hommes, 19 femmes) ; 43 personnes avaient un emploi saisonnier (15 hommes, 28 femmes) ; 14 personnes (5 hommes, 9 femmes) avaient un emploi occasionnel et 32 personnes (4 hommes, 28 femmes) étaient sans travail. (Quatorze Tsiganes du village, 11 hommes et 3 femmes, étaient alors en prison.)

Les villageois ont conservé leur attitude ambivalente à l'égard des Tsiganes : il y a la façon officielle de « traiter » la question tsigane et il y a les relations humaines quotidiennes, véritables. Les Tsiganes font l'objet d'une « prestation de services » officielle depuis leur établissement au village, quoique les mesures soient moins draconiennes ces derniers temps. (Au début, le KöJAL [Tr. : poste de santé communautaire et de lutte contre les maladies contagieuses] « faisait des descentes » chez les Tsiganes tous les mois ou tous les deux mois, et organisait d'importantes campagnes de désinfection, obligeant, au besoin, les Tsiganes à prendre des bains…)

L'aide sociale accordée aux Tsiganes a posé jusqu'ici un problème d'ordre moral et économique au village. Il y a beaucoup de problèmes congénitaux (les mariages consanguins sont nombreux — aucun Tsigane n'a encore épousé quelqu'un qui n'était pas des siens ; le poids des bébés à la naissance est faible, les gens souffrent de malnutrition, les conditions de logement sont mauvaises, etc.).

Les « efforts » déployés par les autorités pour évaluer la situation des Tsiganes ont surtout porté sur des facteurs culturels. Cependant, les Tsiganes ne sont pas encore sur un pied d'égalité avec les villageois sur le plan du comportement ou de la maîtrise de la langue hongroise. Leur culture différente est encore la source de heurts avec les Hongrois de souche. Moins de la moitié des Tsiganes d'âge scolaire terminent les huit années d'étude élémentaire. Le pensionnat a été une source d'aide précieuse quant aux études mais l'isolement dans lequel se trouvaient les enfants n'était pas approprié et ne pouvait donner de résultats durables. Malgré les efforts, les enfants tsiganes demeurent à part à l'école, sont désavantagés et ne s'assimilent pas. Le problème de la fréquentation scolaire régulière n'a pas été résolu non plus.

Un rapport de 1986 indique qu'un enfant tsigane fréquentait une école technique en 1980, deux en 1981, six en 1982, deux en 1983, quatre en 1984 et quatre en 1985. Un élève tsigane de Gyulaj a été admis à une école secondaire de formation professionnelle en 1983. Une Tsigane de Gyulaj a obtenu son diplôme d'institutrice de maternelle.

Une association tsigane a été créée au village en 1983 dans le cadre de la « prestation de services » officielle. L'objectif était avant tout de récupérer les jeunes qui avaient fréquenté le pensionnat ou qui étaient devenus de jeunes adultes afin d'exercer sur eux une influence par le biais de l'éducation. Une autre raison de cette initiative était le fait que dès la fin de leurs études, les jeunes retombaient rapidement dans leur manque d'ambition traditionnel touchant presque chaque aspect de leur vie.

Essentiellement, l'Association tsigane tentait d'organiser des cours de perfectionnement scolaire et technique — adaptés aux enfants plutôt qu'aux adultes — et offrait des activités autodirigées (élevage de petits animaux,

cuisine, photographie, musique, danse et autres activités artistiques de niveau amateur). L'Association était dirigée par des personnes de l'extérieur.)

Après des débuts prometteurs et une participation à quelques rencontres régionales, l'Association est aujourd'hui presque complètement démantelée. Il n'y avait aucune cohésion interne et les organisateurs venant de l'extérieur n'ont pas su créer la motivation voulue. Les réunions devinrent plutôt des occasions de lever le coude. Quelques habitants du village « adoptèrent » un Tsigane ou une famille tsigane, mais ces tentatives n'aboutirent à aucun résultat concret. Il semble que les « parties » en présence se caractérisent par une coexistence résignée qui se traduit par le fait que les villageois essaient d'éviter les conflits avec les Tsiganes et s'attendent à ce que les autorités qui les ont installés au village les prennent en charge. Essentiellement, les Tsiganes souhaitent la même chose. (Selon les habitants du village, les Tsiganes connaissent beaucoup mieux leurs droits que leurs responsabilités.) Il n'y a pas, aujourd'hui, de différence marquée entre les possibilités qui s'offrent à un grand nombre de villageois et aux Tsiganes ou entre les conditions de chaque groupe. Mais c'est bien parce que les Tsiganes bénéficient très souvent de l'aide sociale et de dons de charité que de nombreux villageois voient d'un mauvais oeil la vie de désœuvré, de dépensier, d'imprudent et d'insouciant que mènent ces gens.

Les conflits entre les habitants de Gyulaj et les Tsiganes ne sont pas résolus mais ils ne sont plus aussi graves qu'avant. La résignation et l'impuissance ont endurci les habitants du village à d'autres égards et la majorité des gens croient que les Tsiganes ne sont peut-être pas la cause première de leurs problèmes. Et pratiquement personne ne doute que la seule façon de se sortir de l'actuel « bourbier historique » dans lequel les maîtres du pays ont plongé Gyulaj soit de travailler de concert avec les Tsiganes, autant que faire se peut. Les habitants du village ont développé une culture de coexistence avec les Tsiganes, qui, semble-t-il, convient à chacun et est respectée depuis un certain temps. C'est tout ce que la collectivité pouvait faire et il serait peu réaliste d'espérer davantage. (Et c'est aussi tout ce que les Tsiganes pouvaient faire dans l'intérêt de leur propre « avancement ».) Les autorités se sont déchargées des Tsiganes sur le dos des villageois comme ils l'ont fait pour d'autres responsabilités (les Tsiganes ne sont pas venus à Gyulaj de leur propre gré ; ils ont plutôt manifesté beaucoup de réticences). C'est donc une réalisation commune, collective et honorable de la part des villageois et des Tsiganes que d'avoir appris à se tolérer les uns les autres et établi des normes de coexistence en dépit de tout. Le « problème » tsigane n'est toutefois pas encore résolu à Gyulaj, tant pour les Tsiganes eux-mêmes que pour les Hongrois, tout comme d'ailleurs l'ensemble des problèmes du village. Avec les décennies, le village a perdu ses pouvoirs à un point tel qu'on ne peut s'attendre à ce qu'il renverse et gomme son essor sans aide de l'extérieur. L'un des cas les plus évidents à ce chapitre est la situation actuelle des Tsiganes.

Autres faits nouveaux depuis 1990

Les élections municipales de 1990 ont fourni à Gyulaj de nouvelles possibilités de développement et l'occasion de se libérer de ses contraintes. Dans ces circonstances, il est devenu ou il deviendra possible de concrétiser ouvertement les désirs des habitants et d'atteindre les objectifs individuels et communautaires qui, auparavant, devaient demeurer cachés et ne pouvaient être exprimés en toute légitimité ; il y aura peut-être même un choc des idées. Et bien que la situation ait engendré, comme nous l'avons déjà dit, un manque de confiance généralisé, les habitants du village, grâce aux mesures prises ces deux dernières années, se sont néanmoins lancés sur la voie qu'ils ont choisie puisqu'ils avaient souvent indiqué le type de mesures qu'ils souhaitaient mettre en œuvre et voir mises en œuvre.

Ainsi, malgré les importants retards et revers que Gyulaj a connus à long terme et de façon systématisée dans presque toutes les facettes de son existence, le village paraît en mesure de tirer parti des nombreuses possibilités qui s'offrent maintenant. Voici quelques-unes de ces manifestations prometteuses :

— Il est possible d'affirmer que le village a récupéré son pouvoir légitime, son droit de régir les questions officielles et ses institutions administratives à la suite des élections municipales. Les villageois ont élu à la mairie une personne respectée de l'endroit, âgée de 73 ans. Sa vie est un exemple sur au moins deux points pour les habitants de Gyulaj. Premièrement, il s'agit de quelqu'un de l'endroit, qui a appuyé son village dans tous les efforts déployés au cours des dernières décennies ; deuxièmement, il a consacré sa vie à lutter pour la survie du village. Ces deux éléments — loyauté et engagement envers la collectivité par l'acceptation du même sort — sont non seulement des valeurs humaines convaincantes à Gyulaj aujourd'hui, mais sont aussi les valeurs les plus importantes. En outre, le maire est aussi la garantie de réhabilitation de la religion. De plus, les membres élus du conseil municipal sont heureusement des jeunes de l'endroit dont la vie et les aspirations les rattachent à la collectivité. (Un fait intéressant de ces élections est qu'aucun membre des anciens régimes politique, administratif et coopératif n'a été élu, ni même aucun prétendant ; par contre, la majorité des électeurs ont appuyé la candidature d'un jeune Tsigane.) Tout indique maintenant que les habitants de Gyulaj ont élu un conseil municipal en 1990 qui, osons croire, saura bien les servir et représenter leurs intérêts — qu'ils devaient auparavant camoufler — ou du moins la majeure partie de leurs intérêts.

— Avec l'adoption de ses deux premières mesures, le conseil municipal a, en fait, montré qu'il méritait la confiance des citoyens. Il a tenu compte des intérêts locaux lorsqu'il s'est occupé de problè-

mes sociaux plutôt graves et lorsqu'il a choisi le nouveau directeur de l'école primaire. Il a fermé le pensionnat, qui fonctionnait plus ou moins et qui comptait peu d'élèves depuis longtemps (entre 10 et 12 enfants), puisque son fonctionnement était devenu plutôt anachronique et paradoxal. (Les parents vivaient à peine à quelques maisons de là ; seules quatre ou cinq familles y envoyaient encore leurs trois ou quatre enfants ; en fin de compte, ce sont les Tsiganes eux-mêmes qui ont amorcé le processus de fermeture de cet établissement « ségrégationniste ».) Le conseil a fait preuve de beaucoup de détermination et d'un sens des responsabilités à l'égard des préoccupations locales en prenant la décision de fermer le pensionnat, qui, à l'époque, avait été considéré comme une marque de triomphe du socialisme à Gyulaj. Le conseil a remplacé le pensionnat par une résidence pour personnes âgées qui accueille 15 personnes de l'endroit incapables de prendre soin d'elles-mêmes.

Le conseil a également relevé de ses fonctions le directeur de l'école. (Il avait malheureusement fait preuve à plusieurs reprises d'un manque de professionnalisme et de compétence.) Il a été remplacé par un enseignant originaire de Gyulaj qui a épousé une enseignante également native de l'endroit. Pendant de nombreuses années passées à l'extérieur du village, ces deux personnes ont fait la preuve de leur qualité d'enseignants et, en posant leur candidature, elles ont exprimé leur engagement envers le village et leur amour de celui-ci. (Gyulaj a maintenant pour la première fois un directeur d'école natif du village.)

Ces décisions ont montré clairement que le conseil s'efforçait avec beaucoup de détermination de défendre les intérêts des gens de la place dans l'organisation et le fonctionnement de ses institutions et qu'il prend ainsi la charge du village et de ses affaires.

— La coopérative est en cours de restructuration et cherche de nouveaux débouchés. Ses dirigeants songent à ajouter les volets fabrication et vente à celui de la production. En attendant, certains villageois espèrent quitter la coopérative pour cultiver leur propre terre puisqu'il existe aussi des possibilités à ce chapitre. On n'a pas encore trouvé de façon de résoudre (ou, en fait, de prévenir) les conflits pouvant découler de cette situation. C'est probablement dans ce domaine que les habitants de Gyulaj devront prendre leurs propres décisions, puisqu'on ne peut s'attendre à ce que le conseil et la coopérative représentent ou endossent l'ensemble des intérêts ou des idées de ceux qui veulent pratiquer l'agriculture pour leur propre compte. Quelques jeunes déterminés et certaines familles prêtes à faire le saut se sont déjà lancés sur cette voie difficile. Les gens de l'endroit les observent avec sympathie et les encouragent, mais la plupart sont prudents et attendent le bon moment.

— Le projet le plus spectaculaire de la réorganisation de la coopérative est l'ouverture d'une brasserie à Döbrököz et l'inauguration prochaine d'une taverne à Gyulaj où les adultes de l'endroit, membres du club, se réuniront tous les jeudis soir. (Les habitants du village souhaitent depuis longtemps avoir un lieu de rencontre public de ce genre qui ne soit pas uniquement réservé aux jeunes.)

— Le centre culturel du village était déjà régi par des jeunes. Ces derniers y ont maintenant créé un cercle culturel libre qui fonctionne comme un club ; ils y organisent des activités et offrent des programmes de groupe. Ce centre culturel autogéré est ouvert les vendredis, samedis et dimanches.

— Les dirigeants et les habitants du village ont eu l'idée d'organiser des retrouvailles à l'intention des personnes qui ont quitté le village et qui ont émigré. On profiterait de l'occasion pour mettre sur pied une fondation destinée au développement de Gyulaj et pour préciser les étapes essentielles et possibles du développement en collaboration avec les « émigrés » et en tirant partie de leur capital intellectuel. (Le maire actuel a incité d'anciens habitants de Gyulaj à verser une somme importante pour rénover l'église endommagée par un tremblement de terre il y a quelques années.)

— Bien entendu, dans ces nouvelles circonstances, les habitants du village tentent de trouver une solution au problème de longue date qu'ils jugent le plus grave, à savoir leur isolement, leur réclusion. Selon l'opinion publique, le problème le plus sérieux du village du point de vue de ses perspectives et de sa revitalisation est l'interdiction qui frappe la circulation routière dans la forêt en direction nord ou est. Les citoyens ont exprimé leurs préoccupations dans une pétition lancée au printemps de 1992. En effet, au moins un membre de chaque famille réclamait le droit de circuler en véhicule dans la forêt. (Nombre de villageois savent bien que le tourisme et les visiteurs seraient le meilleur atout du développement orchestré par le village. Cela ne pourra cependant se matérialiser en raison de l'absence de route et des obstacles posés à la circulation, éléments qui contribuent à la réclusion du village.) Les habitants se résigneraient même à ne pas avoir de route en direction de Tamási si un chemin de raccordement était construit jusqu'à Szakály pour joindre la route de Siófok-Szekszárd. (Il faudrait pour cela construire une route pavée d'environ quatre à cinq kilomètres.) Le conseil a commencé à faire construire des routes municipales. Les préparatifs en vue de l'accueil des touristes vont bon train.

— Le conseil municipal n'est plus seul ou ne manque plus de savoir-faire : il s'apprête en effet à faire une percée. Il reçoit présentement

de l'aide de l'Association hongroise de développement communautaire et de l'Institut hongrois de la culture (qui a engagé l'auteur comme agent de développement régional pour travailler au développement rural de Gyulaj, entre autres. — Incidemment, l'auteur est lui-même natif de Gyulaj et a, au cours des 15 dernières années, prêté main-forte aux luttes des citoyens et des institutions de sa place natale à titre de directeur du centre culturel de l'ancienne capitale du district.)

— Un nouveau médecin et un nouveau vétérinaire se sont installés au village et le conseil compte s'attaquer aux problèmes des personnes âgées, des chômeurs et des jeunes. Le village exprime maintenant ses désirs, tire partie de ses compétences et accumule les expériences qui montrent jusqu'où il est prêt à aller pour satisfaire ses besoins et réaliser ses aspirations.

ÉPILOGUE

« ... il faut s'occuper davantage de la misère des marginaux ; par marginaux, j'entends les minorités raciales, les personnes abandonnées et les régions condamnées aux activités marginales de la production de masse. C'est à la société dans son ensemble de veiller à ce qu'ils puissent jouir de ses fruits et obtenir leur juste part. Cela n'est pas facile parce qu'il y a parfois des différences culturelles qui exacerbent la situation et rendent la tâche difficile, mais la responsabilité de la société n'en est alors que plus grande. C'est le défaut du capitalisme et du communisme que de négliger ces personnes et de favoriser surtout celles qui participent de manière décisive au processus de production, et de tenter de minimiser l'importance des groupes défavorisés qui ont une portée de plus en plus grande et menacent de plus en plus le monde moderne, du moins dans leurs propres cercles. C'est à l'ensemble de la société qu'il incombe de faire participer ces gens à la vie sociale ou de leur permettre de vivre selon le mode de vie qui leur est propre. »

(István Bibó, enregistrement de 1971-1972)[3].

Le projet entrepris il y a des décennies en vue d'« améliorer » le mode de vie des Tsiganes de Gyulaj est un échec total puisque ces derniers, qu'on voulait « habituer » au travail, sont aujourd'hui presque tous sans emploi. La « question tsigane » est une fois encore dénoncée ouvertement ; l'aspect social est particulièrement au cœur du problème de même que l'aide qui est donnée aux Tsiganes puisqu'ils n'ont ni les revenus ni les compétences voulus pour compenser l'absence de biens ou de travail.

Un conseil tsigane autonome devrait être mis sur pied à titre expérimental. Un contrat régirait la collaboration de ce conseil avec le conseil municipal. Le conseil tsigane devrait avoir le plus d'autonomie et de responsabilités possible relativement aux questions qui ont une incidence sur les Tsiganes — assistance publique, emploi, affaires, éducation et développement — et aux décisions, aux opinions et aux recommandations concernant ces questions. Le système de coexistence et de coopération entre Tsiganes et villageois devrait être structuré et appliqué par les deux groupes et leurs représentants. Ce système, fondé sur la coopération au départ, viserait à favoriser l'autonomie des Tsiganes de façon que ceux-ci puissent convenir avec les villageois des décisions à prendre en cours de route. Il est essentiel de garantir l'aide au développement et ce, à la satisfaction du conseil tsigane, aux fins de la coopération recherchée et de l'autonomie des Tsiganes qui en découlera et qui, au départ, sera plutôt relative mais deviendra graduellement de plus en plus complète. Il faut en outre offrir aux Tsiganes la possibilité de poursuivre leur éducation à bien des niveaux, dans de nombreuses directions et sous différentes formes.

Compte tenu des dispositions des villageois et de l'opinion publique qui a cours au village, nous pouvons croire que des organisations civiques, des petits groupes et des groupes plus importants, qui se considèrent comme une collectivité qui partage une situation, des valeurs et des aspirations communes, feront leur apparition à Gyulaj dans un avenir rapproché.

D'autres tâches — établissement de la démocratie, agriculture, développement de la culture et de la société, défense des droits, meilleures conditions de vie — attendront certainement ces groupes dans ce petit village transdanubien au passé long et difficile, mais aujourd'hui en quête de son identité et de son autonomie.

Post-scriptum
(de Laszlo Harangi, Association pour le développement communautaire)

La question tsigane reflète bien le problème des minorités en Europe. De la Finlande jusqu'en Espagne, tous les pays ont leur propre minorité tsigane, bien que les Tsiganes vivent majoritairement en Europe de l'Est et en Europe centrale. On évalue même à 700 000 le nombre de Tsiganes vivant en Hongrie.

La caractéristique principale de la question tsigane réside dans sa complexité. Par ailleurs, la question tsigane se heurte à des obstacles de taille, comme l'intolérance, le doute, l'incompréhension, la susceptibilité, l'extrémisme ainsi que l'exagération des défauts et des coups donnés de part et d'autre. Bref, il existe un manque de conscience sociale basé sur l'éducation et l'alphabétisation.

On aurait tout avantage à mettre en valeur les caractéristiques sociales, économiques et culturelles des Tsiganes, et à s'assurer que toute intervention vise à développer leur dynamisme. Les valeurs, traditions et habiletés particulières des Tsiganes doivent être reconnues de même que le droit à leur propre mode de vie, lequel est fondé sur un héritage culturel riche et unique. C'est dans cet esprit que la nation tsigane et ses représentants pourront être considérés comme des partenaires égaux et responsables, et non comme l'objet d'une politique de groupes minoritaires.

La relation entre les Tsiganes et les autres sociétés devrait se baser sur des principes de tolérance, de consultation permanente, de communication et de coordination des intérêts de chacun des deux groupes. Une communication ouverte devrait être établie entre les deux sociétés, et ce tant sur le plan familial, local, régional, que national.

Les groupes majoritaires devraient aider les groupes minoritaires, dans ce cas-ci les Tsiganes, car c'est seulement dans une telle relation d'équilibre que la dignité des minorités et l'interdépendance de tous les groupes d'un pays peuvent être respectées.

Il est nécessaire de prêter assistance aux Tsiganes, ce qui ne signifie pas pour autant qu'il faille les assimiler. L'aide apportée devrait être de nature technique, non politique et non cléricale, par opposition à l'approche paternaliste de la soi-disant « politique socialiste » qui a régné dans les pays anciennement communistes. En d'autres mots, il faut donner aux Tsiganes les outils qui leur permettront d'atteindre l'indépendance et l'autonomie qu'ils recherchent en tant que groupe minoritaire. Donne un poisson à un homme et tu le nourris pour la journée ; apprends-lui à pêcher et tu le nourris pour la vie.

NOTES

1. Baron József Eötvös, *A XIX század uralkodó eszméinek befolyása az államra* [Influence sur l'État des idées dominantes du XIX[e] siècle], en hongrois, 3[e] édition. Budapest, 1885, vol. II, p. 48.

2. Gyula Szeghalmi, *Duonántuli vármegyék* [Comtés de Transdanubie], en hongrois. Budapest, 1940.

3. István Bibó. *A: europai társadalomfejlesztés értelme* [L'importance du développement communautaire en Europe], en hongrois, dans *Válogatott tanulmányok* [Études choisies], en hongrois, vol. III.

ALPHABÉTISATION FONCTIONELLE EN ROUMANIE, ENTRE MYTHE ET RÉALITÉ

Florentina Anghel,
Institut des sciences de l'éducation
Bucarest, Roumanie

INTRODUCTION

Le texte qui suit se veut un essai sur l'histoire contradictoire de l'alphabétisation en Roumanie (pendant la période qui a précédé et celle qui a suivi l'année 1989) et sur quelques objectifs, difficultés et résultats souhaités des projets d'alphabétisation pour le développement du milieu rural.

La présentation de ce travail en trois parties, « période prétotalitaire », « période totalitaire » et « période post-totalitaire », se justifie d'une part par la nécessité de mettre en relief la liaison qui se doit d'exister entre traditions et projets actuels ; d'autre part, nous avons tenté de mettre en évidence les difficultés actuelles du milieu rural du point de vue de l'alphabétisation, partant de l'idée que, pendant la période totalitaire, l'alphabétisation constituait une véritable « logocratie », un sous-système du Pouvoir à travers lequel celui-ci a imposé les codes, symboles et structures d'une « alphabétisation communiste ».

Nous avons essayé de suggérer de nouvelles réponses aux questions posées sur les programmes de recherche et action en alphabétisation, du type : « Qu'y a-t-il de plus ordinaire qu'une alphabétisation qui se veut, de par ses objectifs, autre chose qu'une évangélisation par l'intermédiaire de la langue ou une fausse dynamite sociale beaucoup trop diluée pour les transformations radicales qu'elle souhaite ? » Ces réponses ne peuvent être données qu'en comprenant ce que la langue a signifié dans les pays qui ont connu l'expérience du totalitarisme : pas tant une façon de communiquer, comprendre, se disputer ou philosopher qu'une forme extérieure, subtile, de manipulation qui devait contaminer tous les messages pour en arriver à un déchiffrage unique : celui souhaité par le Pouvoir.

Nous avons adopté le sens consacré de « conscientisation » parce qu'il est adéquat aux objectifs proposés et à notre logique. Dans le cas de la Roumanie, l'alphabétisation doit maintenir sa fonction de « formation » plutôt que celle d'« information » car elle est, plutôt qu'une somme de capacités de base (lecture, écriture, calcul), un mode de conscientisation à un patrimoine social et culturel qui doit être mobilisé et revitalisé. L'alphabétisation conscientisée (participative, impliquée) doit représenter une grille fondamentale pour le développement culturel du milieu rural, exprimer autant la qualité de

nouveaux rapports entre l'individu et la communauté que le point de départ de l'autonomie de chaque personne, une capacité nécessaire à chacun pour se situer consciemment dans le monde qui l'entoure, pour communiquer avec soi ou avec les autres, pour mieux participer à la vie sociale. Le but le plus général, en un mot, est celui de « libération », dans le sens le plus généreux du mot.

1. CONSIDÉRATIONS GÉNÉRALES

Aujourd'hui, le milieu rural est « obsédé » par sa propre stagnation. Bien que désireux de retrouver (peut-être trop vite) sa tranquillité, il n'en a pas les moyens. Dans ce milieu social, la transition est difficile et douloureuse. Le paysan est poussé à accepter un nouveau statut, celui de « fermier » ou « propriétaire », à comprendre les « nouveaux mécanismes de l'économie de marché » et doit traduire toutes les difficultés qu'il connaît en termes de « prospérité » ou, au moins, de « croissance économique ».

Mais on doit remettre en question cette « croissance économique » si on veut que le milieu rural représente autre chose que la conservation des acquis, la continuation des privilèges ou la soumission du paysan à de nouveaux slogans imposés par des raisons politiques qu'on ne lui a pas expliquées. Le vrai développement consiste à connaître et à sentir ce que chacun peut réaliser sur la scène historique générale ou communautaire, à avoir la possibilité d'exprimer et de créer en fonction de ses aptitudes, convictions et goûts personnels, à être admis par la société dans sa singularité personnelle, à adhérer à ces modèles qui permettent sa propre transformation ainsi que celle de la communauté à laquelle il appartient. Le développement représente aussi la possibilité de participer à l'ensemble des actions publiques ou privées, ce qui tend à conférer à chacun le droit de vivre en relation consciente avec soi et avec le milieu.

Par ailleurs, le milieu rural ne doit pas être considéré comme une « page blanche » qui peut être remplie de nouveaux codes ou messages mobilisateurs. Aucune autorité politique (parti ou organisation) ne peut assumer le rôle d'écrire et récrire l'histoire de l'alphabétisation dans les mêmes termes que par le passé. Le paysan a ses expériences négatives du passé et il est très sceptique face aux « nouvelles actions révolutionnaires » pratiquées sur son dos.

Quels sont les risques d'une transition trop rapide ? En premier lieu, la crise morale, le manque de confiance dans le « nouvel activisme » imposé et, après, la passivité, le refus de participer à la vie communautaire, l'isolation, ce qui est facile à adopter comme stratégie de passage par une période difficile. Le paysan a appris les mécanismes de protection sociale par « l'autoisolation » dans les confins de son village ou même de sa propre demeure. Par ailleurs, le village peut facilement devenir la victime de la pollution culturelle par les médias de masse dans une concurrence peu loyale et catastrophique avec les valeurs rurales authentiques.

La vitesse du changement négatif peut être compensée par la conscientisation de ce changement. Quels sont les modèles acceptables ? Quelles sont les critères d'évaluation critique pour l'intégration des modèles urbains contemporains ? Quels sont les moyens de revitalisation du milieu rural et quels sont les « acteurs sociaux » (individus, groupes, organisations) qui sont prêts à mobiliser leurs ressources ? S'il existe une infrastructure ou une structure informationnelle, comment pourrait-elle aider aux buts de l'alphabétisation ?

Il serait facile de croire qu'un but aussi exaltant ne peut que faire l'unanimité et être reconnu comme une priorité nationale indiscutable. Mais le problème de l'alphabétisation est encore, dans la Roumanie post-totalitaire, « escamoté », soit par le silence, soit par sa réduction à des problèmes anachroniques et sans importance réelle.

Le personnel politique ne considère pas l'alphabétisation comme un problème réel du milieu rural, bien qu'il existe des préoccupations pour d'autres problèmes (la privatisation, la remise en possession des anciens propriétaires terriens, les associations productives, etc.). Lorsque, malgré tout, l'alphabétisation n'est pas oubliée, elle est présentée comme un sujet du passé ou existant seulement au niveau des gens très âgés.

L'année 1989 a cependant produit un changement profond qu'on peut difficilement contester : une « explosion informationnelle » comme réflexe à l'interdiction à l'information du régime passé ; pour l'instant, ceci se traduit en milieu rural par l'intérêt pour l'information. Mais il est certain qu'arrivera le moment où les paysans exprimeront leur besoin d'accès à l'information, et ce jour doit être préparé.

L'option d'alphabétisation

Il y a beaucoup d'« enthousiastes » qui considèrent le développement culturel comme une invention des animateurs-« agitateurs » culturels. Les « enthousiastes » font appel aux statistiques pour démontrer qu'il est impossible de soulever le problème de l'analphabétisme en milieu rural. Voici quelques-unes de ces données :

— il existe 11 307 écoles en milieu rural contre seulement 2 540 en milieu urbain ;

— en milieu rural il y a 12 786 salles de classe et seulement 3 298 en milieu urbain ;

— dans chaque village ou chaque commune il existe une maison de la culture, une bibliothèque et un cinéma ;

— 35 189 étudiants d'un total de 157 838 venaient (en 1992) du milieu rural.

Pour modérer l'enthousiasme, nous pourrions faire appel à d'autres données : le nombre d'écoles en milieu rural est à peu près égal au nombre de salles de classe, car ces écoles sont très petites et très vieilles ; 592 salles de classe n'ont pas d'installations sanitaires à l'intérieur ; au-delà de 1 700 postes d'enseignants dans les écoles des villages et des communes sont occupés par des personnes sans études spécialisées, finissants du lycée ; les maisons de la culture sont, pour la plupart, transformées en restaurants et plusieurs bibliothèques sont inutilisables, abandonnées ou manquent de lecteurs ; un sondage effectué sur trois catégories de « populations à risque » a révélé 15 p. 100 d'analphabètes fonctionnels, dont 60 p. 100 venaient du milieu rural.

Ces chiffres révèlent des faits graves : les inégalités entre les milieux urbain et rural s'accentuent. Seulement les gens plus cultivés ou mieux informés profitent de l'extension de la diffusion culturelle : les jeunes et les habitants des villes. Les groupes sociaux défavorisés restent marginaux face à la culture.

Les résultats d'une enquête lancée en 1992 par l'entremise de la radio, en réponse à laquelle nous avons reçu des centaines de lettres de jeunes du milieu rural, et qui s'appelait « Votre opinion sur votre village », ont aggravé les constatations déjà faites. Il existe, en milieu rural, un intérêt significatif pour les activités culturelles (y compris les traditionnelles). La déclaration, par exemple, d'une jeune fille de 23 ans qui habite un village isolé du district d'Arad est émouvante :

> « Je ne sais pas pourquoi il existe cette indifférence envers la vie culturelle de mon village, une indifférence qui semble englober tout le monde, envers la pollution de la musique populaire ou l'absence de spectacles. Seulement des journaux à contenu politique, aucun revue culturelle ne se rend jusqu'ici… Moi qui travaille dans une école du village, je ne peux pas dire qu'il existe une personne avec qui discuter d'un livre. Toutes les discussions sont… politiques ! Quelques fois je me sens comme une "intruse" dans mon propre village. La grand-mère a laissé pour nous, les petits-enfants, toutes sortes de choses faites de ses propres mains, mais je ne pourrais dire que j'ai essayé d'apprendre quoi que ce soit de ce qu'on pourrait appeler "folklore". »

Par indifférence nous assistons à la lente mort de la culture populaire, la mort d'un système de références, d'usages et de croyances marqués par la religion et le folklore. Par les chansons, images, fêtes religieuses ou laïques qui donnaient un sens aux événements de la vie, ce système jouait le rôle protecteur d'une matrice fondamentale nécessaire à l'osmose de l'individu avec son milieu. La culture populaire a maintenant laissé un espace vide où peuvent s'installer les conflits et l'agressivité.

Ceci étant dit, on pourrait formuler les objectifs fondamentaux de l'alphabétisation conscientisée à partir d'une idée formulée dans un ouvrage sur la réforme du système éducatif en Roumanie[1] :

> « La transition de la société totalitaire vers la société démocratique n'est pas possible par le seul changement de gouvernement mais plutôt par l'intermédiaire des changements des compétences, mentalités et attitudes, relations sociales et des comportements quotidiens. Par conséquent, bien que les décisions politiques ou économiques soient souvent au premier plan, l'essence de la transition est, en fait, de nature sociale, psychologique et morale... Il est évident que la transition est une démarche éducative à l'échelle nationale. »

Les objectifs généraux de l'alphabétisation fonctionnelle en milieu rural pourraient être ainsi précisés :

— la revitalisation des institutions traditionnelles du village roumain (école, église, bibliothèque, maison de la culture, cinéma, musée) et des autres activités cycliques ou dédiées aux événements locaux (veillées, fêtes agricoles, rencontres des jeunes célibataires, etc.) pour les buts de l'alphabétisation ;

— la formation « d'animateurs spécialisés en alphabétisation » pour le milieu rural et la préparation (mobilisation) des personnes visées afin qu'elles participent à leur propre alphabétisation ; l'apprentissage des nouveaux codes linguistiques et l'utilisation critique des canaux de communication ;

— la motivation de chaque personne à participer à la vie communautaire comme « acteur social » ; la mobilisation des groupes locaux (les intellectuels, par exemple) et des personnes encore attachées au milieu rural ; la découverte de moyens spécifiques pour l'organisation interrégionale sous le thème « solidarité locale des villages » qui ont des difficultés semblables.

Il est donc question d'une perspective globale de l'alphabétisation et, implicitement, d'une perspective globale de la personne qui s'alphabétise[2] : *« Une personne alphabétisée ne doit pas seulement pouvoir lire, écrire et compter mais doit surtout être un citoyen informé et civilisé... L'alphabétisation représente plus que des habiletés de lecture, écriture et calcul. Elle n'est pas une simple compétence mais un droit humain fondamental. »*

Malgré les politiques passées de destruction de l'espace naturel, social, culturel ou sacré, le milieu rural est resté « en opposition » grâce à l'humour et à ses traditions résistantes. Il existe encore dans le milieu rural l'acceptation de l'idée de solidarité que nous pouvons développer par la culture et l'alphabétisation.

Des actions initiales

Voici les actions que nous voulons entreprendre en vue de l'alphabétisation :

a) La préparation de la « matrice » de l'alphabétisation participative, par l'intermédiaire de l'animation culturelle en milieu rural, qui part du principe que la population rurale a la vocation de participer à la vie communautaire, mais qu'elle en est empêchée par des conditions matérielles ou sociales. Il faut trouver le moyen de distancier l'idée d'« animation culturelle » de ses « réflexes conditionnés » affiliés au socialisme : annuler les tendances centralisatrices et encourager l'initiative locale quant à la sélection et à la formation des animateurs. Nous avons l'intention de lancer une campagne de conscientisation à l'intention des représentants des autorités locales, des personnes qui représentent les institutions rurales et des intellectuels, dans le but de recruter des animateurs en alphabétisation.

b) L'incitation à la mutation des institutions culturelles par le biais de l'innovation ou, tout simplement, par l'adaptation de leurs objectifs à ceux de la conscientisation. Il s'agit de la revitalisation des institutions culturelles traditionnelles encore en fonction (musées, bibliothèques, maisons de la culture), en leur conférant une autre signification qui corresponde aux besoins actuels.

Le cas des maisons de la culture, qui ont connu un injuste déclin, ne doit pas nous faire oublier qu'elles ont été créées comme institutions d'éducation populaire. On aura besoin de moyens matériels et humains pour les revitaliser.

Nous ferons une évaluation de la situation réelle, avec la collaboration des représentants des administrations locales, maires et préfets. Notre institut vise, dans le cadre du programme général de réforme de l'éducation, à créer des « centres-pilotes pour l'application des programmes de réforme de l'éducation » (y compris en milieu rural) pour impliquer les ressources locales dans ces programmes de « recherche et développement ».

c) L'évaluation des nouveaux partenaires. L'État ne peut supporter le poids budgétaire du soutien des programmes de réforme sans la participation d'autres organismes et associations. Une fois l'idée reconnue de l'alphabétisation comme une priorité pour la société roumaine contemporaine, nous pourrons compter sur l'appui de plusieurs institutions non gouvernementales et même sur celui des agents économiques.

Cette acception de l'alphabétisation conscientisée pourrait s'assimiler à une nouvelle « révolution culturelle en plein déploiement », par opposition à ce qu'on appelle alphabétisation traditionnelle. Précisons que l'action en alphabétisation ne vise pas, par elle-même, à transformer le système social ou économique du village mais à fournir aux paysans des moyens de civilisation (et non de politisation) leur permettant de devenir de plus en plus capables d'assumer leurs propres responsabilités face à leur communauté.

2. L'ALPHABÉTISATION : ENTRE LA TRADITION ET LA MANIPULATION DES CODES

La période prétotalitaire (1890-1945)

Avant 1945, la Roumanie avait pour l'éducation des adultes les mêmes préoccupations que les autres pays européens. Pour ne donner que quelques exemples :

- Les lois de l'éducation entre les années 1893 et 1945 reconnaissaient le problème de l'alphabétisation comme la responsabilité des écoles et l'alphabétisation en milieu rural comme un devoir de la communauté rurale ; il y avait des programmes pour adultes centrés sur l'école comme il en existait à la même époque dans les premiers programmes d'« éducation fondamentale » aux États-Unis, au Canada ou au Portugal[3] ; ces programmes s'adressent à la population sous-scolarisée pour sa réintégration dans la vie professionnelle ou sociale.

  On remarque cependant, dans le cas de la Roumanie, une tendance progressiste pour cette époque : une préoccupation pour des programmes spéciaux, organisés directement dans les villages dans le cadre de certaines institutions (l'armée, les couvents, les prisons) et vivant de ressources locales pour ce qui est des éducateurs ou des moyens financiers.

- Les données statistiques détaillées, obtenues soit par recensement, soit par des enquêtes spéciales, indiquent aussi un intérêt pour l'alphabétisation (entre 1899 et 1932) ; ces données manquent aux statistiques d'après 1945, comme symptôme du manque d'intérêt pour ce problème ou comme tentative d'escamotage d'une réalité trop désolante pour les « succès du socialisme » ; il fallait comprendre que les 67,4 p. 100 d'analphabètes détectés en 1912 ou les 35,1 p. 100 en 1932 en milieu rural avaient disparu après deux années de campagne d'alphabétisation socialiste (1948-1950) ; après 1950 l'indice d'analphabétisme manque, c'est-à-dire qu'on devait prendre pour acquis que la société socialiste avait réussi, en deux ans seulement, à éradiquer un problème issu d'un système d'inégalités sociales (le capitalisme) et à affirmer ainsi sa supériorité.

- Les études sociologiques sur le milieu rural étaient nombreuses à l'époque ; des spécialistes dédiés au domaine (I. Ivanescu, G. G. Antonescu, Simion Mehedinti, Stanciu Stoian, P. P. Negulescu, Dimitrie Gusti, Traian Herseni…) ont consacré leurs études au milieu rural et au problème de l'alphabétisation. L'activité scientifique de Dimitrie Gusti est remarquable : il a entrepris une campagne d'alphabétisation dans 54 villages roumains, à l'aide de ses étudiants seulement, en appliquant sa méthode de « monographie sociologique », qu'on pourrait appeler « recherche-action avant la lettre ». Son effort de réalisation d'un musée du village roumain, à Bucarest, est aussi remarquable. Dimitrie Gusti a fait une analyse extrêmement pertinente des catégories d'analphabètes et est devenu un des promoteurs de l'Université rurale. En 1928, il décrivait les buts de l'Université rurale en ces termes[4] :

  « Nous devons créer un nouvel « ethos », élever une nouvelle forme de conscience et de conviction : la conviction du paysan dans sa mission de paysan et la conscience de sa responsabilité face à son village et face à l'État auquel il appartient, son attachement envers son village et envers sa terre, voilà les objectifs d'une école supérieure en milieu rural ! »

  On peut considérer comme remarquables ces diverses formes d'alphabétisation adaptées au milieu rural ainsi que l'intérêt de l'État et des intellectuels à résoudre un problème considéré comme important et prioritaire ; tout aussi remarquables les projets d'Universités rurales cherchant à revitaliser des traditions de médecine populaire, d'agriculture et de folklore. Beaucoup de ces projets mériteraient d'être actualisés.

La période totalitaire (1945-1989)

Les faits

Après 1948 (année de la première loi de réforme socialiste de l'éducation), le problème de l'alphabétisation a été déclaré la faute du régime antérieur et même utilisé pour expliquer ses échecs. Les autorités ont déclaré une campagne d'alphabétisation forcée (de la même façon qu'elles avaient entrepris d'autres campagnes sur la coopératisation de l'agriculture, l'industrialisation, l'expropriation) pour une durée de deux ans. Après, l'analphabétisme a été complètement occulté. Mais la campagne d'alphabétisation s'est révélée un victorieux succès pour d'autres raisons et a produit les premiers analphabètes fonctionnels[5] :

« Après deux années d'études dans un centre éducationnel, deux années d'études secondaires et trois années ou plus

d'études supérieures (dans les "universités ouvrières"), un analphabète véritable pouvait devenir "spécialiste" en problèmes d'économie, de société ou de culture.»

On assiste, en fait, à l'apparition des nouveaux « spécialistes » d'une nouvelle profession, celle de « révolutionnaire ». Ainsi commençait la destruction des intellectuels et de l'élite roumaine. Commençait ainsi un processus subtil et diabolique de séparation entre les « faits » et la « mystification des faits ».

Pendant l'« âge d'or du communisme », le milieu rural a subi de lourdes pertes. Il a perdu, premièrement, ses intellectuels, considérés comme des « bourgeois cossus dangereux », emprisonnés dans des prisons politiques et des camps de travail forcé érigés dans des buts industriels utopiques. Puis on a détruit la propriété du paysan en souhaitant, de fait, la destruction de son lien ancestral avec sa terre par le biais des campagnes de coopérativisation de l'agriculture qui ont suivi quelques supposées « révolutions agraires ». Très vite, le village roumain a dû supporter une autre campagne triomphale : l'industrialisation. Les jeunes commencèrent à quitter les villages pour aller travailler dans des « mammouths » industriels qui gobaient les ouvriers sous-qualifiés.

Les conséquences

Le vieillissement de la population en milieu rural, maisons et foyers, abandonnés en même temps que les costumes populaires, les traditions, les modèles communautaires, les langages et symboles d'un « univers rural »... Quels ont été les « gains » ? Des appartements impersonnels, frustrants du point de vue de la communication car les paysans étaient habitués à un type d'échange direct, oral « face à face », qui jouait un rôle spécifique de contrôle social ; une activité sous-qualifiée et aliénante, de nouveaux modèles de rapports sociaux qui se traduiraient, en deux mots, en anomie sociale.

Ceux qui n'ont pas pu s'adapter à la vie urbaine dans sa totalité ont choisi une autre solution : faire la navette entre la ville (ou lieu de travail) et le village (qui n'a plus que la fonction de dortoir). Mais les inadaptés ont choisi le pire : le « non-ancrage », l'instabilité, un temps minime pour la réflexion ou la formation d'opinions critiques. Ces gens sont devenus les victimes de l'alphabétisation imposée par le Pouvoir beaucoup plus rapidement que ceux qui ont choisi l'« urbanisation totale ».

D'autres effets des « politiques révolutionnaires » se sont abattus directement sur les villages : de façon indirecte, l'implantation de certains « objectifs industriels » polluants mais « grandioses » sur le territoire des villages et, de façon directe, comme résultat d'une politique de « systématisation du territoire » qui recherchait la transformation des villages en une sorte de « mutants-hybrides » portant le nom de « centres agro-industriels ». Les

conséquences sont encore visibles : la pollution, villages complètement démolis ou déplacés, et la chaîne d'effets de ces destructions. C'est le cas des villages autour de la ville de Copsa Mica où on a bâti une usine pour la production de substances chimiques et où la végétation et les forêts ont presque totalement été détruites. Un autre exemple, le petit village d'Ada-Kalech où coexistaient paisiblement Roumains et minorités turques et qui a été complètement rasé pour rendre possible la construction d'une centrale hydro-électrique. Il n'en reste maintenant qu'un petit musée aux images pittoresques et quelques vieillards qui parlent, les larmes aux yeux, de leur ancien foyer.

Une évaluation de l'alphabétisation en milieu rural pouvait démontrer que pendant l'étape la plus difficile du totalitarisme (entre 1980 et 1989) les résultats étaient spectaculaires : école dans chaque village, aucun analphabète, éducation gratuite pour tous, accès aux activités culturelles et à l'information écrite, productions culturelles originales, manifestations culturelles de masse, etc. Mais au-dessus de ces grands bienfaits et réalisations planait une question amusante qui transformait toute cette prospérité en paradoxe : « Comment peut-on expliquer que dans le capitalisme, où c'est pire, c'est mieux, et que dans le socialisme, où c'est mieux, c'est en fait pire ?... »

Les mystifications du communisme

Dans le but d'évaluer les dimensions du problème, nous mettrons en relief non seulement les aspects linguistiques et culturels de l'alphabétisation, mais surtout, les implications socio-politiques et psychologiques d'une politique axée sur le bouleversement des traditions rurales du paysan marginalisé, dont la survie dépend d'une culture orale qu'il a constamment eu à défendre des mystifications.

L'« école pour tous » et l'alphabétisation scolaire

Une des plus fortes sources d'endoctrination a été l'école, qui est devenue rapidement la seule source d'alphabétisation. Les écoles du milieu rural se sont transformées en écoles agro-industrielles où on a par-dessus tout négligé l'éducation fondamentale. Il existe une profonde incompatibilité entre le niveau très savant du programme d'études et la nécessité pratique de simplification des connaissances dans le but de les rendre opérationnelles. Comme conséquence de cette incompatibilité, on n'assure ni une bonne compréhension des faits et encore moins la pratique des capacités élémentaires (écriture, lecture, calcul).

La scolarité obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans, qui devait propulser la Roumanie parmi les pays développés du monde, a eu des « effets pervers » imprévisibles : absence de critères objectifs de sélection et de promotion, nombreux échecs et abandons scolaires, augmentation de la délinquance juvénile.

La déclaration d'un professeur de roumain, qui travaille aujourd'hui dans une petite école de campagne, est édifiante :

> *« J'étais obligé de déclarer des pourcentages erronés en ce qui a trait à la promotion des élèves aux classes supérieures parce que si j'avais des élèves qui devaient refaire la matière que j'enseignais, on me considérait comme un mauvais professeur ou, encore pire, comme un ennemi des politiques du Parti. De plus, mes élèves étaient obligés d'apprendre des textes politisés, soi-disant "littéraires", pendant les heures de cours et de lire les véritables œuvres littéraires, que je recommandais, en dehors de l'école et en ayant presque le sentiment de commettre un crime. Je me rends compte que j'ai été un des premiers à leur enseigner les techniques de la duplicité, mais c'était la seule façon de survivre. »*

Le but de l'alphabétisation centrée sur l'école était, en fait, la matérialisation d'un mythe : le mythe de l'« homme nouveau », mais qui représentait le prototype de l'homme banal, normal jusqu'à la perte de sa personnalité propre. Ce mythe a jeté une lumière utopique sur tout l'ensemble de l'activité éducative, culturelle et politique, devenant le slogan le plus dogmatique et le plus populiste de l'époque. La « personnalité au développement multilatéral dans tous les domaines de l'activité » était, en réalité, la matérialisation du mythe de l'homme hypernormal par opposition à l'homme révolté, « prométhéen ».

Cette « réécriture maléfique de l'homme » souhaitait l'inhibition de toutes les préoccupations spirituelles en faveur d'une approche dogmatique et ultra-pragmatique, dans l'intention de former un prototype de personne animalisée, avec une conscience éternellement endormie et des préoccupations liées aux instincts primaires.

En dépit de cette situation, les paysans ont continué à vivre, à aimer, à apprendre, à créer. Le Pouvoir s'est avéré incapable d'évaluer leur capacité de survivre, de supporter les souffrances, les injustices, l'absurde. Mais les paysans vont commencer à abandonner leurs possibilités de création authentique.

La « révolution continuelle » et ses sacrifices

Un des syntagmes les plus « saturants » du régime passé a été celui de « révolution continuelle », qui a contaminé beaucoup d'autres concepts : la conscience est devenue « révolutionnaire », ainsi que la pensée, l'histoire, l'activité, le travail. Paradoxalement, en dépit de cet enthousiasme qui devait accompagner aussi les réalités « derrière » ces concepts, l'individu est devenu de plus en plus passif aux changements et ce, parce que tous les sacrifices qu'il devait supporter étaient expliqués en termes d'avancement de « valeurs révolutionnaires » auxquelles il devait adhérer.

Pour ce qui est du paysan, il a résisté aux pressions grâce à ses racines profondément ancrées dans la tradition. Il s'agissait, peut-être, de ce que Fernand Braudel appelait « la longue durée » ou juste de la fidélité naturelle de « bon sens » du paysan face à ses propres valeurs. De toute façon, il a résisté à ces pressions mais il est devenu beaucoup moins communicatif et moins intéressé à participer à la vie sociale. Sur le visage de plusieurs habitants plus âgés des villages on peut encore lire les signes d'une « tristesse postrévolutionnaire ».

Le contrôle et la falsification

Le Pouvoir du régime passé a très vite compris l'importance de la communication pour la société. Il a donc décidé de contrôler le contenu de cette communication écrite ou visuelle, trouvant plus difficile le contrôle de la communication orale et préférant la laisser fonctionner comme « soupape de défoulement » en cas d'éventuels conflits. Ainsi, le Pouvoir a pensé minutieusement et a appliqué un programme pour un nouveau genre d'alphabétisation : celle qui avait comme objectif la formation d'une capacité d'entendement et de communication seulement des codes falsifiés que le Pouvoir voulait imposer, en inventant un mécanisme spécifique qu'on pourrait appeler le « contrôle par falsification ».

Pour le milieu rural, l'alphabétisation se fait spécifiquement à travers un « folklore nouveau » ou « socialiste » comme moyen d'expression du bonheur de vivre dans le socialisme, pour communiquer l'harmonie totale qui existe entre les valeurs traditionnelles et celles du socialisme (comme la « collectivisation des terres », par exemple, ou la « haine des riches et des exploiteurs ») et les remerciements dus au Parti et à son chef. Nous avons dû supporter des créations « folkloriques » transformées en chansons ou poèmes contrefaits, du genre[6] :

> *« Feuille d'érable, feuille de chou / Viens me voir mon beau jeune loup / Si d'épouse tu me prends / ma co'pérative t'attend. »*

Il est maintenant impossible d'imaginer le paysan créateur de folklore sobre ou, au contraire, plein d'humour, mais toujours remarquablement lié à ses thèmes essentiels (le rapport entre ses sentiments et la nature, le sacrifice pour toute réalisation véritable, l'amour), fredonnant une chanson sur la collectivisation ou sur l'amour du Parti. Il existait cependant des personnes prêtes à interpréter ce genre de « création » (que personne n'écoutait) à la radio ou à la télévision, le but du Pouvoir étant clairement de falsifier un moyen de communication par le contrôle très strict de ce dernier.

L'outil le plus efficace du contrôle de l'information a été la censure systématique et violente. Rien de ce qui aurait pu être dangereux pour la dictature ne pouvait être transmis. Les paroles exprimant la peur, les critiques

face au prospère régime socialiste ou, tout simplement, les sens que les dictateurs ne comprenaient pas (étant eux-mêmes soupçonnés d'analphabétisme) étaient coupés ou enfermés dans la « prison des mots[7] ». L'interdiction partielle, ou l'obligation pour l'auteur de faire des substitutions et des compromis, était plus subtile. Les créateurs ont adopté diverses attitudes et stratégies pour résister à cette « guerre lente, d'usure, insidieuse ». Ils ont adopté une forme d'alphabétisation qu'on pourrait appeler « de survie ». Ils ont fait appel à tous les moyens pour déjouer la vigilance du Parti : sacrifice d'une partie de la création, adoption d'un style « livresque », hors du temps, magnification du nationalisme, un sujet très prisé par les autorités.

Dans nos projets pour le milieu rural, nous devons d'abord reconnaître l'existence de certaines structures cognitives (de compréhension du texte écrit) qui n'ont pu être annulées par les changements politiques de 1989, après cinquante ans de totalitarisme. Si le paysan a très vite appris la « complicité » sociale, tous ces outils duplicitaires se sont transformés avec le temps en comportements : être réservé, passif et peu intéressé par ce qui se passe en dehors de ses intérêts immédiats ou ceux du niveau communautaire. L'hypothèse qu'il puisse simplement et rapidement apprendre tout ce que la société lui demande d'apprendre est peu probable sans l'action d'alphabétisation soutenue et organisée.

Le mirage de la langue de bois

Les discours communistes nous ont habitués à un certain langage qu'on a appelé la « langue de bois ». Les rapports du Parti communiste, ainsi que toutes les conférences et tous les débats étaient pleins de détails techniques, chiffres, pourcentages, prévisions, indices, qui n'avaient aucun rapport avec la réalité. D'autant les discours étaient plus techniques, plus chargés de slogans mobilisateurs, d'autant ils étaient moins crédibles et plus ridicules. Mais le but de ces discours n'était pas tant la falsification des données comme la falsification de la communication et de la pensée.

La langue de bois était un instrument de réglementation des rapports entre l'individu et le Parti et des relations entre individus, où la mise était une véritable bataille mentale qui pourrait se traduire dans les termes suivants : « Le Parti est le seul qui ait raison, il peut exprimer toute vérité. Ce qu'il ne peut exprimer n'existe pas. » Ces axiomes, qui ont gouverné les stratégies d'alphabétisation imposées par le Pouvoir, ont provoqué, peu à peu, une maladie contagieuse de la pensée qui attaque tout essai de contestation.

La langue de bois représentait aussi un autre outil d'imposition des codes du Pouvoir : réaliser, par le moyen de certains « réflexes conditionnés linguistiques », la construction d'une structure ou de critères standardisés sur les attitudes populistes. Toutes les institutions furent mobilisées dans la « lutte contre l'esprit » : la presse, l'école, la radio et la télévision, le cinéma, le théâ-

tre. Ils devaient tous devenir des sources de suggestion collective qui devaient, par la suite, créer des convictions individuelles, suivies de convictions collectives.

Comme exemple de cette maladie contagieuse de la suggestibilité imposée par la langue de bois, voici un texte typique intitulé « Pour la réalisation des précieux idéaux de notre nation », signé par le président d'une coopérative agricole dans un village[8] :

> *« Nous, les travailleurs de l'agriculture, sommes convaincus qu'après les dernières années de construction du socialisme et surtout après le IX^e Congrès qui a ouvert dans l'histoire de l'agriculture roumaine une époque de grands changements, nous, les travailleurs de la terre, avons traversé un processus intense de grandes transformations et de changements révolutionnaires. Tout d'abord, il s'agit d'un fait significatif : l'accroissement de plus en plus grand de la production agricole rendu possible par l'apprentissage de l'"art de travailler la terre" et les grands investissements affectés à l'agriculture... La qualité de vie du paysan s'est accrue en rapport avec les bienfaits d'un travail rigoureux, de plus en plus moderne et efficace, réalisé sur les assises intensives de la "nouvelle qualité"... Je désire remercier notre Secrétaire général du Parti communiste pour les efforts entrepris... quant à l'émancipation et la civilisation des villages de Roumanie, pour la vie que mènent les paysans, pour leurs conditions de travail, pour le futur de l'humanité. »*

Nous croyons qu'un programme de démocratisation ne pourra être mis en scène sans une reconstruction de la langue dans les conditions réelles de vie rurale contemporaine.

L'humour comme source de survie de l'alphabétisation orale

En opposition à ce sombre tableau, l'époque de la dictature est pleine de créations humoristiques (anecdotes, chansons, poèmes, etc.). On pourrait expliquer la prolifération de cette oralité en termes d'antidote à l'alphabétisation imposée. De fait, l'anecdote trouve ses racines dans les contes populaires, très courts, joyeux et terminés par une conclusion moralisatrice. Dans notre cas, le but moralisateur de ceux-ci a été changé pour obtenir le défoulement ou la réponse à la propagande officielle.

L'illustration la plus représentative du rôle de l'humour dans la culture et la psychologie sociale de la ruralité se trouve dans un cimetière du rire, dans le petit village de Sapinta dans la région des Maramures, un cimetière fou, provocateur, plein d'images grotesques, avec des épitaphes créées

comme chroniques rimées, humoristiques, sur la personnalité et la vie du défunt, un cimetière « iconoclaste ».

Donc, l'humour a renforcé les codes du sous-texte, représentant une autre manière de survivre en « riant de son malheur » (faire bonne mine à mauvais jeu). Les buts de la propagande étaient suffisamment subtils pour laisser fonctionner ces canaux oraux, et, d'un autre côté, le Pouvoir pouvait profiter d'une atmosphère trompeuse acceptée réciproquement : comment aurait-il pu mentir aussi grossièrement s'il n'y avait pas un cadre naturel pour le mensonge ? Dans cette atmosphère de mensonge continuel, il a accepté à bon escient l'humour comme une illusion offerte généreusement : l'illusion qu'on pouvait rire du Pouvoir. Nous avons ainsi participé non seulement à la dévaluation de la vérité, mais aussi à la dévalorisation de l'aspiration à connaître la vérité.

La période post-totalitaire (après 1989)

Le milieu rural roumain

En Roumanie, le milieu rural représente plus qu'une somme de villages et communes : un univers où s'insèrent environ 2 688 unités administratives et au-delà de 10 839 761 habitants (46,8 p. 100 de la population roumaine) et où les occupations spécifiques sont l'agriculture (et ses domaines connexes), l'industrie légère, le commerce et les services.

Il n'existe plus de régions rurales « vides » du fait que la Loi du fonds foncier (nº 18 / 1991) a rétabli le lien entre le paysan et sa terre, permettant ainsi le retour de la population urbaine pour reprendre et travailler la terre, d'autant plus que le taux de chômage (8,4 p. 100) a amplifié ces derniers temps la migration de l'urbain au rural.

On ne peut pas parler d'homogénéité du milieu rural ; celui-ci s'étend, de manière bien proportionnée, entre zones de plaines, collines et montagnes qui n'ont pas connu le même développement économique et culturel. Il y a aussi des différences spécifiques entre les régions qui ont été coopératisées et celles qui ne l'ont pas été (dans les régions de collines ou montagnes, la terre est restée la propriété du paysan) en ce qui a trait aux mentalités, aux attitudes et à l'esprit communautaire. Dans les régions n'ayant pas été coopératisées, le développement culturel et les initiatives privées sont de beaucoup supérieurs et la pollution culturelle minime (les régions des Maramures et de la Bucovine en sont de bons exemples).

Il y a des régions où vivent des communautés minoritaires (Hongrois, Allemands, Serbes, Turcs, Tziganes, etc.), qui forment des zones culturelles relativement compactes, où elles parlent leur langue maternelle, où elles désirent conserver leurs traditions culturelles et professionnelles spécifiques et où elles désirent développer leur propre langue à l'aide des institutions scolaires et parascolaires.

La nouvelle « dictature du provisorat »

Pendant les trois années écoulées depuis l'élimination de la dictature, la société roumaine a accepté un concept fort utilisé mais encore mal compris : la « transition ». Pour le paysan, ce concept n'est pas clair : s'agit-il de crise, de développement, de restructuration ? Sans quelques clarifications (c'est-à-dire des informations sur les difficultés ainsi que sur les possibilités concrètes de sortir de la crise) il n'y a aucun moyen de convaincre le paysan qu'il peut faire des projets pour l'avenir, pour une autre vie. On ne peut parler de projets de développement ou de motivation à participer à la vie communautaire sans quelques bases stables. Comment pourrait-on penser construire des projets basés sur les fragiles structures de la nouvelle « dictature » du provisarat ?

Quels sont les moyens d'information pour le milieu rural ? Tout d'abord, la radio et la télévision sont des ressources d'alphabétisation plutôt orales qu'écrites et souvent critiquées pour leur esprit partisan (il s'agit des postes nationaux). Ensuite, il y a les journaux et périodiques, livres et revues ; mais, bien qu'en 1991 il y avait 3 869 nouvelles publications de livres, 435 de revues et au-delà de 200 de journaux et périodiques, seulement 10 p. 100 de ceux-ci sont parvenus jusqu'au milieu rural. Il manque donc l'appui de l'information écrite pour la conscientisation des changements.

L'infrastructure culturelle elle-même est mal utilisée. En 1991, il y avait 2 585 maisons de la culture avec 4 862 filiales rurales, mais celles-ci sont encore aujourd'hui sous-utilisées ou sous-appréciées comme outils d'information.

Les problèmes de l'éducation informelle

Parce que le milieu rural a été agressé par la « nouvelle culture populaire » et parce que les créateurs populaires ont été obligés de supporter l'« activisme socialiste » et la pression d'être, à n'importe quel prix, « créateurs » (de la nouvelle agriculture, des nouvelles relations ou du nouveau folklore), les paysans sont aujourd'hui très réticents à toute tentative d'animation culturelle faite en dehors des institutions traditionnelles. Par conséquent, il sera très difficile de choisir les méthodes informelles (mais très utilisées dans les programmes d'alphabétisation) et d'éviter les « animateurs bénévoles » (les anciens animateurs), qui pourraient redécouvrir le goût de leur activisme dépassé.

Nous pensons impliquer dans nos projets l'Église car elle a représenté autrefois une source d'évasion vers l'espace sacré. Les rituels sacrés étaient des occasions spéciales de participation à la vie communautaire et on trouvait dans l'éducation religieuse la seule forme d'instruction civique tacitement opposée au totalitarisme.

Aujourd'hui, l'éducation religieuse pourrait constituer une forme d'alphabétisation adaptée au milieu rural et qui ne donnerait pas l'impression au paysan de venir de l'extérieur puisqu'elle lui est familière. Mais dans ce domaine aussi on peut parler d'une crise de confiance du fait que certains représentants de l'Église ont fait des compromis avec le Pouvoir du passé (et conservent des positions importantes dans la société) et aussi parce qu'il y a une profusion de rituels religieux à la télévision. Plusieurs d'entre eux semblent avoir des buts politiques plutôt que confessionnels. Par conséquent, nous assistons à diverses critiques et controverses quant au rôle de l'Église dans la société et, surtout, quant à sa mission éducative. Si nous voulons associer l'Église à l'alphabétisation (rôle qu'elle a joué souvent avant 1945), nous devons commencer avec quelques projets et quelques actions qui visent l'Église elle-même.

La nouvelle langue de bois

Immédiatement après les événements de décembre 1989, nous avons cru qu'il suffirait de brûler tous les livres et les discours communistes pour que la langue de bois soit oubliée. Mais les réflexes du totalitarisme avaient été solidement ancrés. Un nouveau langage de bois utilise de nouveaux vocables, mais a les mêmes buts : la communication sans contenu, surtout lorsqu'il s'agit d'explications officielles se référant à une situation critique. Il s'agirait d'un « style de bois », que certains membres du Parlement ont adopté, un style « baroque » composé de longs discours patriotards et d'un langage journalistique qui ressemble beaucoup au langage tenu dans le passé par ceux qui servaient, humblement, les buts du Pouvoir.

Voici, par exemple, un extrait d'un article sur le problème de l'introduction des cours de religion à l'école primaire, sous le titre de « Un point de vue sur les procédés anticonstitutionnels, anachroniques[9] » :

> *« Comment pourrait-on obliger les élèves plus doués, les intellectuels, qui ont des convictions athées, matérialistes et scientifiques, à assimiler les croyances religieuses, qui sont en contradiction évidente avec les données scientifiques sur la nature et la société et, la plupart du temps, contredisent la logique la plus élémentaire, à accepter le commandement de base de tout concept religieux, celui de "crois et ne questionne pas". »*

Ceci ressemble à un paragraphe tiré d'un manuel de socialisme scientifique. Il n'est pas difficile de reconnaître le style de bois qui sert, cette fois-ci, à exprimer l'indignation d'un professeur encore très imbu des idées scientifiques du marxisme et publié dans un journal assez populaire en milieu rural.

3. QUELQUES ÉLÉMENTS POUR LES PROJETS D'ALPHABÉTISATION

Objectifs opérationnels pour 1993-1995

- L'abandon de l'idée que seule l'école du milieu rural peut assumer les tâches de l'alphabétisation ; ni les moyens matériels ni les professeurs ne peuvent assurer l'éducation formelle des adultes. Les objectifs de l'école sont de prévenir l'analphabétisme fonctionnel et d'assumer sa position encore privilégiée pour le développement des communautés rurales. Elle devra aussi reconnaître ses échecs et les effets graves de l'analphabétisme fonctionnel sur la culture et les modes de vie de ces communautés ;

- la découverte des moyens communautaires et des organisations non gouvernementales pour le lancement de certains projets d'alphabétisation ; l'incitation à l'idée d'association locale et de décentralisation, l'encouragement des initiatives de développement et l'organisation de réseaux interrégionaux ;

- la production d'instruments de sensibilisation sur l'existence de l'analphabétisme fonctionnel en Roumanie (on continue l'enquête sur l'évaluation de ce phénomène), à la présentation positive ; pour la transmission des données de vulgarisation, nous avons l'intention d'utiliser surtout les médias locaux ;

- la mise en valeur de projets et programmes, lancés par d'autres organismes, sur l'éducation des femmes, des jeunes, la formation ou la reclassification des chômeurs, pour combiner les objectifs de ces programmes à ceux de l'alphabétisation ;

- l'élargissement du champ de l'alphabétisation pour inclure les minorités culturelles (Hongrois, Allemands, Tziganes, etc.), en profitant de leur souci du développement des langues modernes ainsi que de leur propre culture, malgré le fait qu'en ce moment cet abord est rendu politiquement délicat.

Les résultats escomptés

- La transformation du paysan lui-même (que nous considérons comme l'acteur principal de l'effort de développement culturel des villages) quant à sa mentalité, son rôle et ses attitudes sur les problèmes de la communauté ;

- le changement de l'attitude des agents décisionnels locaux face aux solutions du développement ; leur participation directe à ce développement ;

- la mobilisation des ressources matérielles et humaines, des institutions scolaires et, surtout, des institutions culturelles pour le développement de la communauté à laquelle ils appartiennent ; la revitalisation des maisons de la culture et des bibliothèques rurales ; l'actualisation d'une Université rurale ;

- la préparation des habitants du milieu rural aux nouveaux rôles qu'ils auront à jouer sur la scène de leur communauté.

Quelques repères méthodologiques

Nous cherchons à impliquer l'ensemble des individus, des institutions et des communautés rurales dans nos projets, nos programmes étant toutefois centrés sur l'attitude et le comportement individuels. Donc :

- la réalisation d'un changement du nouveau rôle qu'ils auront à jouer par l'intermédiaire de l'apprentissage ou du réapprentissage de leurs capacités de participation et de créativité, qu'ils pourront utiliser dans leur vie personnelle, leurs activités professionnelles et dans le cadre de leur communauté ;

- la préparation professionnelle, sociale, politique et culturelle par le biais de quelques activités :

  — professionnelles (tricot, couture, artisanat, céramique) ;

  — sociales et informatives sur la vie politique (réunions sur le thème de l'éducation civique, la création d'associations d'aide aux familles nombreuses, etc.) ;

  — culturelles (danses folkloriques, peinture naïve, expositions de costumes populaires, manifestations traditionnelles folkloriques, laïques ou religieuses).

Les unités de recherche (pour les buts qu'on se propose) seront les régions historiques du pays (Moldavie, Munténie, Dobroudja, Olténie, Banat, Transylvanie, Maramures et Bucovine), à l'intérieur desquelles nous choisirons les régions administratives, les communes et les villages les plus défavorisés du point de vue culturel.

Les méthodes choisies seront plutôt de type qualitatif que statistique, mais nous prévoyons utiliser les données du recensement de 1992 et les sondages d'opinion publique, surtout à travers l'interview, car nous considérons comme très important le contact direct avec les habitants ruraux.

Les difficultés que nous prévoyons

- L'analphabétisme fonctionnel n'est pas officiellement reconnu en Roumanie comme le plus grave problème culturel avec des implications dans tous les domaines ;
- il existe encore une fausse conception de l'animation, des animateurs et de la culture de masse ;
- les phénomènes négatifs de la société totalitaire sont encore présents sous forme de « blocages », surtout dans la psychologie des ruraux ;
- les ressources financières manquent ;
- les décisions politiques et scolaires sur l'éducation des adultes (surtout en ce qui a trait à l'éducation de base et l'éducation continue) se font attendre ;
- on maintient encore l'idée de l'alphabétisation centrée sur l'école ; il manque d'initiatives locales sur le développement des infrastructures culturelles et des moyens de communication.

Projets en cours

Fondation d'une Université rurale

Le projet de création d'une Université rurale est en marche, initié par l'Institut des Sciences de l'éducation de Bucarest. Ses buts :

- la mise en valeur des traditions roumaines en matière d'universités rurales et des autres expériences existant dans le monde ;
- la revitalisation des préoccupations traditionnelles du paysan dans les domaines de la médecine populaire, de l'agriculture, de la viticulture, etc. ;
- l'utilisation des ressources humaines du milieu rural pour la préparation des cours et l'invitation de spécialistes en milieu rural pour les cours d'actualité ;
- la valorisation des créations folkloriques originales et des techniques spécifiques (pour le tissage des tapis, la poterie, la peinture naïve, etc.) dans le but de renouveler les occupations spécifiques et les traditions des paysans.

L'alphabétisation fonctionnelle est implicite (il existe un module préparatoire qui porte le titre de « culture générale ») mais nous avons au moins établi un contact avec le coordinateur de ce projet.

Pour l'obtention des ressources matérielles, des organisations non gouvernementales roumaines et de l'étranger sont impliquées dans le projet afin que cette université finisse par s'autofinancer.

(On peut obtenir les détails du projet et de plus amples renseignements auprès de Alexandru DARIE, Institut des Sciences de l'éducation, 37 str. Stirbei Voda, Bucarest, télécopieur : (40) (1) 312-1447.)

Évaluation des ressources matérielles et de production de matériel de sensibilisation à l'alphabétisation

Nous nous proposons de lancer un programme d'évaluation des ressources humaines et matérielles du milieu rural, en impliquant les agents décisionnels locaux qui vont participer eux-mêmes à la prise de conscience de la crise du milieu rural. Nous nous proposons aussi d'élaborer certains outils de sensibilisation qui seront produits en plusieurs exemplaires et distribués dans toutes les régions du pays et qui auront été préparés grâce aux résultats de l'enquête et des discussions directes avec les partenaires possibles des programmes d'alphabétisation. Ce matériel sera distribué pour analyse critique à ceux qui auront participé à la réalisation de l'enquête.

Nous désirons créer un réseau national d'animateurs pour le milieu rural et des documents pour leur travail. Nous supposons devoir commencer à partir d'une base réelle (informelle) pour la mise en marche des futurs programmes d'alphabétisation et nous aurons besoin de soutien local pour notre démarche en ce qui concerne les partenaires, le type de documents, les intérêts, les besoins, la situation réelle des institutions culturelles, etc.

(On peut obtenir de plus amples renseignements auprès de Florentina ANGHEL, Institut des Sciences de l'éducation, même adresse.)

Réforme de l'éducation qui inclut le milieu rural

Il s'agit d'une composante du projet de réforme de l'éducation en Roumanie qui vise l'introduction, par le biais des « centres pilotes pour l'application de la réforme », des principaux programmes se référant à la restructuration du système éducatif. Ces centres pilotes ne sont pas représentés seulement par les écoles du milieu rural mais aussi par n'importe quelle institution qui s'engage, par des projets communs avec notre institut, à participer de façon directe à l'expérimentation des recherches faites pour la réforme.

Ces centres ont comme objectif l'implication des acteurs mêmes de la réforme dans l'action de préparation de l'opinion publique à l'application des restructurations proposées, devenant ainsi des unités de multiplication des objectifs plutôt qu'une simple application expérimentale des résultats d'une recherche sur le programme d'études, les systèmes d'évaluation ou de gestion projetés.

(On peut obtenir de plus amples renseignements auprès de Cesar BIRZEA, directeur de l'Institut des Sciences de l'éducation, même adresse.)

NOTES

1. BIRZEA, Cesar, Ana-Maria SANDI, Gabriel IVAN et Romulus BRANCOVEANU. *La réforme de l'éducation en Roumanie*, Conditions et perspectives, Bucarest, Ministère de l'Éducation, Institut des Sciences de l'éducation, 1993.

2. BIRZEA, Cesar. *Literacy and Development in Eastern European Countries : the Case of Romania, Conférence internationale « Attaining Functional Literacy »*, Université de Tilburg (Pays-Bas), 10-12 octobre 1991.

3. HAUTECŒUR, Jean-Paul (direction). *ALPHA 92, Recherches en alphabétisation*, Québec, ministère de l'Éducation/Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'éducation, 1992.

4. GUSTI, Dimitrie. « Politique et état culturel », *Œuvres pédagogiques*, conférence à Bucarest le 10 janvier 1928, Bucarest, Éditions didactiques et pédagogiques, 1973.

5. BIRZEA, Cesar. « Literacy and Development in Eastern European Countries », *op. cit.*

6. *Le nouveau folklore*, Bucarest, Entreprise centrale de création populaire, 1965.

7. VLAD, Iuliana. « La censure comme façon d'utiliser », *Roumanie littéraire*, nº 39, 1992.

8. Publié dans la revue *Magazin*, nº 27, 8 juillet 1989.

9. *Revue Europa*, nº 103, 1992.

TÉLÉVISION ET ALPHABÉTISATION EN RÉPUBLIQUE TCHÈQUE

Stanislav Hubik
Université Palacky, Olomouc
République tchèque

ARRIÈRE-PLAN THÉORIQUE

L'idée de développement de l'alphabétisation[1] dans les régions rurales des pays industriels d'Europe et d'Amérique du Nord comporte plusieurs dimensions et sa réalisation compte plusieurs approches possibles. Celles-ci dépendent essentiellement de la situation socioculturelle concrète non seulement du pays en question, mais aussi de la région comme telle. La situation actuelle en République tchèque est spécifique non seulement au sens habituel du terme, mais pour une double raison — car la société y subit une grande transformation, provoquée par les événements de 1989 ainsi que des années subséquentes. C'est ainsi que, en République tchèque, les problèmes de développement des stratégies d'alphabétisation sont en train de se multiplier et, aux phénomènes « habituels » produits par l'industrialisation, s'ajoutent d'autres phénomènes qui sont générés, quant à eux, par la privatisation (incluant la restitution des biens) dans la sphère socio-économique.

Étant donné que notre projet comprend plusieurs dimensions et puisque sa réalisation permet d'avoir recours à plusieurs approches, il est d'autant plus indispensable d'expliquer certaines thèses théoriques et méthodologiques qui sont à l'arrière-plan des remarques et observations mentionnées ci-après.

Par alphabétisation j'entends l'aptitude d'une communauté, limitée sur le plan régional et structurel, à créer les rapports, les processus et les institutions visant à atteindre un relèvement social, spirituel et psychique complexe d'une telle communauté, relèvement basé sur les ressources propres et initiales de celle-ci (ressources naturelles, humaines, sociales, culturelles), avec une intervention éventuelle venant de l'extérieur.

La qualité de l'alphabétisation et les démarches ayant pour but son intensification sont différentes dans divers types historiques de collectivité. Si nous acceptons la méthodologie et l'heuristique, fondées sur la répartition des ensembles socioculturels en ensembles prémodernes, modernes et postmodernes*, nous pouvons constater ce qui suit :

---

* « kulturní gramotnost » (terme tchèque employé par l'auteur)
= literacy = alphabétisation

Dans un ensemble socioculturel **prémoderne**, du type rural, l'aptitude à générer et à reproduire les processus de relèvement, à l'aide de l'alphabétisation, est naturelle, mais peu dynamique, peu innovatrice, qui se limite avant tout à reproduire les structures sémantiques traditionnelles ; l'intervention venant de l'extérieur est peu importante et non typique, elle ne se renforce qu'avec l'industrialisation, l'urbanisation et la démocratisation ;

dans un ensemble socioculturel moderne, l'aptitude à générer les processus de relèvement est de plus en plus déconnectée des structures sémantiques traditionnelles et de plus en plus liée avec les processus de rationalisation et d'universalisation[2] ; un flux ininterrompu d'innovations crée d'autres distances ultérieures entre la culture moderne en voie de formation et les bases traditionnelles des communautés rurales ; cela affaiblit l'aptitude à générer les processus de relèvement de telles commmunautés à partir de l'intérieur et cette aptitude est de plus en plus remplacée par des interventions venant de l'extérieur, portées par les processus dominants (telles que : industrialisation, urbanisation, démocratisation, européanisation et autres) ;

dans un ensemble socioculturel postmoderne, l'aptitude à générer les processus de relèvement, par l'intermédiaire de l'alphabétisation, est révisée ; cette révision montre les défauts et limites créés par la culture moderne et, en même temps, elle cherche et trouve les possibilités de réhabilitation des ressources d'un relèvement global d'une collectivité rurale, c'est-à-dire des ressources d'un type prémoderne ; le sens de l'asymétrie et la tolérance, ces deux signes typiques du savoir et du sentiment postmodernes[3], se reflètent dans les efforts orientés non pas vers la recherche d'un modèle général et universel de développement de l'alphabétisation des régions rurales, mais visant plutôt à rassembler des projets pratiques de ce développement et à puiser de l'inspiration à partir de leur hétérogénéité.

L'alphabétisation, conçue comme une intervention intentionnelle dans la vie de la communauté rurale, comporte trois dimensions équivalentes, sociale, éducative et culturelle. Étant donné que, dans les divers contextes de la pensée européenne, on emploie ces trois expressions d'une manière distincte, je vais les expliquer tout au moins brièvement.

Si le but de la stratégie de développement de l'alphabétisation constitue un relèvement global de la communauté et de ses membres-individus, il faut considérer comme intégrale même la voie vers cet objectif. On ne peut pas limiter ce développement, par exemple, aux seules activités visant à cultiver la qualité spirituelle des gens, mettons par l'andragogie. Parallèlement, il est nécessaire d'éliminer la tension sociale à l'intérieur de la communauté, les phénomènes socialement déviants ou carrément pathologiques, etc. Ceci n'est plus, bien entendu, un problème qui intéresse

l'andragogie, mais qui s'adresse plutôt au travail social. Cependant, ce n'est pas encore tout : font partie de la communauté certaines aptitudes et habiletés culturelles et les structures sémantiques qui y sont rattachées, qui se sont matérialisées dans la culture traditionnelle et populaire et qu'il faut non seulement protéger[4], mais encore développer. Et cela n'est ni l'affaire de l'andragogie (à l'exception de quelques cas) ni du travail social, mais plutôt le problème du travail culturel.

Par conséquent, je peux dire qu'aux trois dimensions de l'alphabétisation (dimensions sociale, éducative et culturelle) correspondent trois modes de son développement : andragogie, travail social et travail culturel.

La stratégie de développement de l'alphabétisation, quant à elle, suit la ligne du développement de tous ces trois modes et dimensions.

La forme moderne de pensée, représentant la logique culturelle de l'industrialisme-capitalisme, met l'accent surtout sur la dimension éducative de l'alphabétisation et lie le relèvement de la communauté donnée avec l'éducation et la formation systématique fondée sur le texte, le livre et l'accumulation du savoir rationnel et des aptitudes et habiletés échangeables. Sur ce point, la pensée moderne est une héritière fidèle de l'ethos de la philosophie des Lumières. Autrement dit (par exemple, selon les mots de J. Habermas), dans un ensemble socioculturel moderne, les dimensions sociale et culturelle de l'alphabétisation, avec la base traditionnelle d'une « Lebenswelt » rurale, sont absorbées par le Système moderne[5]. On peut décrire métaphoriquement cette absorption par le Système, en utilisant les mots déjà mentionnés, à savoir : industrialisation, urbanisation, rationalisation, etc. Et encore par quelques autres mots, ce qui n'est toutefois pas important.

Par contre, il est important que la création de la distance socioculturelle entre la société moderne, d'une part, et la société rurale, d'autre part (d'une manière simplifiée, je peux appliquer ici la paire de notions « Système-Lebenswelt », mais seulement d'une façon simplifiée), mène à un affaiblissement de l'aptitude naturelle de la communauté à démarrer un dialogue intérieur conduisant à ce relèvement-là. Cela a pour résultat la création d'un vide avant tout dans les dimensions sociale et culturelle du problème d'alphabétisation (et moins déjà dans la dimension éducative) et c'est là que des interventions modernes de l'extérieur, relevant dans une large mesure de l'éducation populaire, entrent en jeu et remplissent un tel vide.

Je peux illustrer schématiquement, d'une façon très simplifiée, cette manière d'examiner les problèmes :

Relèvement de la société rurale par le développement de l'alphabétisation

Alphabétisation	Soins du développement de l'alphabétisation
Qualité de l'éducation de la population adulte	Andragogie sous différentes formes et dans diverses institutions
Qualité de la vie sociale et des rapports sociaux	Travail social sous différentes formes et dans diverses institutions
Qualité du dialogue de la culture moderne et prémoderne (culture traditionnelle et populaire)	Travail culturel sous différentes formes et dans diverses institutions

Un tel schéma n'est ni hiérarchique ni ne relève d'aucune nomenclature : rien ne nous empêche de considérer l'andragogie comme un travail social sui generis ou bien le travail social comme un travail culturel sui generis, etc. Les noms employés ici ne sont pas importants ; par contre, c'est le fait d'examiner le problème dans son ensemble qui est essentiel.

À mon avis, la valeur de ce schéma se manifeste avec beaucoup plus de plasticité là où la société passe réellement par des changements énormes — c'est sans aucun doute le cas de la République tchèque et d'autres pays postcommunistes. Car ce qui change dans ces pays, c'est non seulement la qualité des dimensions déjà mentionnées du problème, mais aussi le caractère des institutions, permettant de s'occuper du développement de l'alphabétisation. Il arrive que, dans certains cas, la base institutionnelle disparaît même temporairement (en raison des difficultés économiques, de la privatisation, d'un vide dans le domaine législatif, etc.) et, dans certaines sphères bien délimitées de la vie sociale, on constate une apparition momentanée de symptômes anomiques. Il en résulte, entre autres, même l'accent qu'on met sur la revitalisation des ressources propres du relèvement de la communauté, ainsi que celui qu'on met sur des interventions plus conséquentes de l'extérieur, venant du Système (État). Et là où le Système n'est pas non plus en mesure d'agir — soit par des interventions institutionnelles, soit par diverses personnes — il ne reste qu'à agir par l'intermédiaire des institutions, pour ainsi dire, de remplacement, donc agir par l'intermédiaire d'un substitut — par exemple, par des médias (mass media). On assiste à la création d'une situation en apparence paradoxale : du fait de l'absence d'institutions, c'est la télévision, représentant le plus influent de la société industrielle moderne et « ennemi » de la « Lebenswelt », qui devient un moyen d'intervention agissant d'une manière positive (bien sûr, dans des cas bien déterminés).

SOCIALISME ET ALPHABÉTISATION

Quelle est donc la situation en République tchèque dans le domaine décrit par le schéma susmentionné ?

Le développement spécifique de la société après 1948 a considérablement perturbé le caractère intégral de l'alphabétisation ; je n'entends pas par là une perturbation au sens d'une déconnexion essentielle des communautés rurales de leurs bases traditionnelles ou une désagrégation subséquente des postes indiqués dans le tableau. Il s'agissait d'un bouleversement des rapports socioculturels et de leur restructuration du fait d'une négation idéologique des différentes parties de la réalité socioculturelle. La négation idéologique signifiait ici, par exemple, une « élimination des problèmes sociaux du type capitaliste », tels que chômage, apatridie et pauvreté. La conséquence de tout cela fut la disparition des institutions et des formes d'activité dont le but était précisément la négation ou bien la régulation de ces « problèmes du type capitaliste ». À l'heure actuelle, ces problèmes reviennent, ensemble avec les structures sociales restituées, mais le réseau correspondant d'institutions et de modes de travail n'existe pas encore, même s'il est en train de se créer. Il en résulte qu'on ne peut pas, pour le moment, veiller à la qualité de la vie socioculturelle des communautés rurales (mais aussi d'autres communautés) d'une manière complexe et au niveau qui serait comparable à celui de l'Europe occidentale où, par exemple, la politique sociale et le travail social se développaient sans trop de perturbations et, parallèlement, s'épanouissaient aussi des institutions sociales et des projets correspondants.

L'industrialisation massive et la collectivisation de la vie dans les régions rurales a apporté de nouvelles formules de comportement social et de nouvelles structures sémantiques de la culture traditionnelle et populaire. Cela conduit à la question de savoir si, du fait d'une telle suite d'actions, les vieilles formules de la culture prémoderne des régions rurales ont été recouvertes, oubliées ou même tout à fait effacées ou non. La réponse à cette question devrait respecter les paradoxes du socialisme. On comptait parmi ces paradoxes, d'une part, ladite industrialisation massive et la collectivisation de la campagne, mais aussi, d'autre part, une attention même exagérée et scrupuleuse que le régime politique accordait à la culture et à la tradition populaires. Il faut se rendre compte que l'idéologie du régime politique précédent fétichisait le « peuple » et « le caractère populaire » (même si cela se passait souvent sur une vague de tendances et idées folkloristes) en tant que contrepôles de l'élitisme et comme sources de légitimation de son pouvoir (il est toutefois évident que, à la différence de l'endoctrinement idéologique, une telle fétichisation ne s'est pas réalisée en pratique). Le peuple et le caractère populaire sont devenus des phénomènes quasi sacralisés, ce qui s'est traduit dans les soins programmés accordés à la culture populaire et traditionnelle (remplissant le rôle de « force mobile de l'histoire » et « porteur du progrès »), ainsi que dans les efforts visant à développer les « régions arriérées », pour la plupart rurales. Cet état et développement paradoxal a produit ses fruits

positifs : par exemple, un grand réseau organisationnel et institutionnel par l'intermédiaire duquel se réalisait le processus du travail culturel et de l'éducation-de la formation des adultes. Il s'agissait, d'une part, d'un processus déformé sur le plan idéologique et, d'autre part, c'était — sans aucun doute — un processus qui veillait aux valeurs traditionnelles et nouvellement créées de la société et à leur développement ultérieur[6].

Donc, en comparaison de la dimension du travail social, la dimension du travail culturel et celle de l'éducation-de la formation des adultes avaient et continuent à avoir chez nous leur base institutionnelle qui change maintenant d'une manière considérable et a sa tradition — les deux types de travail sont structurés plutôt selon l'image du siècle des Lumières-de la culture populaire, sans tenir compte du besoin de compréhension intégrale du problème et d'approche complexe. Pour de nombreuses raisons, on considère encore, dans notre pays — comme des activités strictement séparées et spécialisées[7] — les trois façons précitées de veiller au développement de l'alphabétisation (éducation-formation des adultes, travail culturel et travail social). Pour un certain temps encore, ce fait-là rendra plus difficiles les soins complexes du développement de l'alphabétisation dans notre pays.

Malgré le fait que le système des soins consacrés à l'alphabétisation dans les régions rurales avait été créé et avait fonctionné au cours des décennies passées, il traverse, à l'heure actuelle, une période de crise et devient, sous certains rapports, dysfonctionnel. Ce fait attire l'attention sur un autre domaine, celui des médias, qui est, sur le plan institutionnel, d'un ordre tout à fait différent et qu'on peut considérer plutôt comme un domaine des moyens universalisants de développement de l'alphabétisation, par surcroît d'un type particulièrement moderne.

Dans une situation où il est généralement reconnu que les types existants d'institutions changent d'une manière essentielle et fonctionnent, de ce fait, d'une façon affaiblie, ce sont d'autres institutions, voire tout simplement des personnalités, qui reprennent, tout à fait logiquement, les fonctions de ces institutions affaiblies. Il est tout à fait naturel que même les institutions de mass media appartiennent à ce groupe, car le développement de l'alphabétisation est l'une de leurs missions et leur adaptation aux caractéristiques des régions et communautés concrètes constitue pour les médias une nécessité économique. Je ne pense pas ici aux mass media spécialement profilés, telles que les revues professionnellement orientées ou les émissions spéciales à la télévision. Je pense aux grands médias couvrant tous les secteurs et à leurs programmes spéciaux, qui ne remplissent le rôle de stimulus du développement de l'alphabétisation qu'en deuxième ou troisième lieu, mais dans la situation que je viens de caractériser en tant que crise institutionnelle, cette fonction de stimulus avance en première position.

LE « LIVRE DE RECETTES ET DE FORMULES »

En République tchèque et en République slovaque, la fonction de stimulus du développement de l'alphabétisation des régions rurales est assurée par le programme télévisé qui est connu sous le nom de « *Receptár* » (note du traducteur : on pourrait traduire ce mot par « Livre de recettes et de formules »). Son analyse montre les possibilités considérables d'encouragement du développement de l'alphabétisation dans toutes les trois dimensions. On en arrive ici à deux questions importantes d'une portée plus générale :

1) La télévision, en tant que messager de l'industrialisme moderne, peut-elle revitaliser et mobiliser les sources originelles de la commmunauté rurale ?

2) Et, à ces sources originelles de l'alphabétisation, appartiennent seules les structures ayant rapport au passé prémoderne ou bien les structures rattachées au présent seulement ?

Quant au point 1), on connaît bien l'évaluation négative concernant la télévision et sa part au processus d'absorption de cultures traditionnelles des communautés rurales par l'industrialisme. Même les postmodernistes considèrent la télévision surtout comme un moyen de simulation éloignant un ensemble socioculturel tant du passé que de la réalité contemporaine. Ce sont les opinions et conceptions de Jean Baudrillard[8] qui exercent surtout une grande influence dans ce domaine. Et pourtant c'est précisément dans les possibilités de simulation de la télévision, à savoir dans celles de créer « une seconde réalité » (hyperréalité), que se trouve « mise en code » même la possibilité de reprendre les fonctions des institutions qui fonctionnent mal ou pas du tout. La télévision peut simuler avec succès les fonctions des institutions veillant au développement de l'alphabétisation ou bien des institutions établissant la stratégie de développement de l'alphabétisation dans les régions rurales. Par conséquent, je n'accepte pas une appréciation négative et simpliste du rôle de la télévision.

Pour ce qui est du point 2), comme nous pourrons le constater, cette question est liée à l'influence qu'exerce la télévision sur le public des régions rurales. Je ne crois pas que la culture traditionnelle et populaire constitue forcément seulement ce qui représente un patrimoine original des générations antérieures, ce qui vient du passé non détérioré par la modernité, ce qui est « vieux ». La définition de la culture traditionnelle et populaire, selon la **Déclaration** déjà mentionnée de l'Unesco, n'empêche pas d'adopter une telle conception qui se rend compte que le présent est une source de la tradition future proche et que l'étude et le soin des structures culturelles non systémiques* du présent (*au sens de la dichotomie de Habermas) sont aussi importants que la reproduction et la conservation des structures culturelles du passé. L'intérêt porte ici sur deux voies : l'une des deux est la voie reproductrice-conservatrice, puisant dans le passé et dans les structures sémantiques de

celui-ci ; l'autre est la voie productrice-vivante, puisant dans le présent, avec une forte dimension pragmatique actuelle.

Je suis d'avis que le problème de développement de l'alphabétisation dans les régions rurales des pays industrialisés, conçu comme problème de relèvement complexe des communautés en question, est un problème double, comportant les deux faces de la médaille : la face historique et celle du présent. Les sources propres et originelles du relèvement de ces communautés sont créées aussi bien par la tradition déjà née et reproduite (tradition actualisée) que par la tradition qui est en train de naître (tradition présente) de la « Lebenswelt » rurale correspondante. Cette deuxième tradition, vivante ou naissante, constitue un terrain où la télévision peut non seulement entrer, mais qu'elle peut, jusqu'à un certain point, modeler en tant que médiateur, en ayant recours, par exemple, à une émission telle que « Receptár » (« Livre de recettes »). Sa simple description analytique sommaire montrera ses possibilités fonctionnelles en matière de développement de l'alphabétisation des régions rurales.

L'émission « Receptár » cherche, relève, réunit, analyse, trie et évalue les sources actuelles de l'alphabétisation des régions rurales (et non seulement de celles-ci). À elle seule, c'est un outil d'intervention.

L'émission « Receptár » fait partie de l'horaire régulier de la télévision depuis 1987[9]. Jusqu'à la fin de l'année 1992, elle a été présentée à la télévision sous forme de 187 programmes différents, avec autant de reprises. La cote d'écoute du programme « Receptár » est très élevée — approximativement 3 à 4 millions de téléspectateurs regardent cette émission (la République tchèque et la République slovaque comptent, les deux ensemble, plus de 15 millions d'habitants). Environ les trois quarts des téléspectateurs, le public plus ou moins régulier, proviennent des régions rurales du pays. On peut donc dire que le « Receptár » adresse la parole à 2-3 millions de téléspectateurs des régions rurales des deux républiques. Il s'agit, pour la plupart, de téléspectateurs d'âge moyen et plus âgés.

Le système de travail du programme télévisé « Receptár » est simple. Il recueille des renseignements venant de la part des téléspectateurs (ce qui veut dire : plus de 150 lettres par semaine, des dizaines d'appels téléphoniques par jour et autres informations d'origine et de nature diverses — en particulier, après le démarrage d'un périodique et d'autres publications imprimées), il les analyse, vérifie et évalue pour procéder, par la suite, à leur sélection et *distribuer*, sous forme d'émission télévisée, les informations ainsi sélectionnées (idées, opinions, projets, etc.). Les sept années d'existence ont conduit à la création d'une importante banque de données du « Receptár », dont la majeure partie n'est qu'archivée et seule une minorité a déjà fait l'objet des émissions réalisées à la télévision.

Après 1989, le « Receptár » est devenu une institution culturelle quelque peu plus complexe. Une revue du « Receptár » (ayant un quart de

million de lecteurs et clients) a été créée, on a fondé le *« Klub Receptáre »* (« Club du Receptár ») (environ 80 000 membres) et, finalement, on a établi la *« Fondation du Club »* (en tchèque : « Nadace Klubu »). En outre, l'équipe de travail, qui s'occupe de la préparation de l'émission « Receptár », publie des brochures et livres monothématiques, organise les *« Journées du Receptár »* (nom tchèque : « Dny Receptáre ») à l'extérieur, « sur le terain », etc. En résumé, une institution culturelle, relativement déjà bien structurée, s'est ainsi créée, dont le centre de gravité se situe — quant à sa forme — au niveau des communications de masse.

La mission initiale du « Receptár » était la création, sous forme d'émission télévisée, de programmes du type « hobby » (note du traducteur : traitant des passe-temps favoris des téléspectateurs). La fonction fondamentale du « Receptar » était censée être la distribution d'idées, d'inventions et de projets dont la réalisation pourrait remplir, « d'une manière pleinement sensée », le temps libre des téléspectateurs. Et c'est précisément le terme « d'une manière pleinement sensée » qui exige ici une explication, surtout par rapport aux gens qui n'ont pas d'expérience de vie personnelle dans une société du « socialisme réel ».

Il est bien connu que l'un des traits caractéristiques de cette société était un manque de produits et de services. Il ne s'agissait pas d'un manque au sens absolu du terme (par exemple, sous forme de pauvreté et de misère), mais c'était plutôt une pénurie structurelle. La structure des marchandises, ainsi que celle des services, était différente, sur le marché socialiste de la structure des besoins et de la demande. C'est pourquoi une « seconde économie » est très tôt apparue, plus ou moins tolérée et même encouragée par les autorités du régime politique de l'époque, économie fondée sur l'esprit inventif et imaginatif et l'entraide des gens.

Cette deuxième économie produisait et échangeait ce que la « première économie » ne produisait pas. Le programme télévisé « Receptár » est très rapidement devenu une banque de données et un conseiller de cette « seconde économie ». Nous trouverions sûrement des cas analogues même dans les revues ou dans les programmes de radiodiffusion de l'époque néanmoins, le « Receptár », par ses effets de masse, a vite échappé à ces analogies.

Je dois souligner que malgré le fait que le « Receptár » avait commencé comme un « programme du type hobby » (passe-temps favori), il s'est transformé en quelque chose de différent. Ce n'est pas inhabituel — une chose est l'intention, une autre, le résultat.

L'ÉCONOMIE DE BRICOLAGE

Les effets réels et le statut véritable du « Receptár » sont remarquables et je vais me permettre de les rendre plus proches au lecteur, en faisant appel au travail d'un grand classique de l'anthropologie structurelle française,

Claude Lévi-Strauss. Celui-ci, dans son livre « La Pensée sauvage », au chapitre concernant la science du concret, comme s'il décrivait la situation du public du « Receptár » avant l'année 1989 (et, partiellement, même après cette année-là). Dans le passage suivant, le mot « bricolage » a une importance essentielle : « Une forme d'activité subsiste parmi nous qui, sur le plan technique, permet assez bien de concevoir ce que, sur le plan de la spéculation, put être une science que nous préférons appeler "première" plutôt que primitive : c'est celle communément désignée par le terme de *bricolage*[10]. » (Note du traducteur : l'auteur donne également l'expression tchèque « domácí kutilství », qui équivaut au terme français de bricolage.)

L'émission télévisée « Receptár », comme j'ai déjà essayé de l'indiquer, est devenue une banque de données et un porte-parole de ce « bricolage ». Mais Lévi-Strauss continue ainsi : « Et, de nos jours, le bricoleur reste celui qui œuvre de ses mains, en utilisant des moyens détournés par comparaison avec ceux de l'homme de l'art… Le bricoleur est apte à exécuter un grand nombre de tâches diversifiées ; mais, à la différence de l'ingénieur, il ne subordonne pas chacune d'elles à l'obtention de matières premières et d'outils, conçus et procurés à la mesure de son projet : son univers instrumental est clos, et la règle de son jeu est de toujours s'arranger avec "les moyens du bord", c'est-à-dire un ensemble à chaque instant fini d'outils et de matériaux… L'ensemble des moyens du bricoleur… se définit seulement par… (le fait que) les éléments sont recueillis ou conservés en vertu du principe "ça peut toujours servir"[11]. »

« Je dois me contenter de ce que j'ai chez moi », c'était l'ordre de la « première économie » du socialisme réel, destiné à chacun qui a frappé le mur de la pénurie structurelle. Quant aux « moyens différents de ceux dont se sert le professionnel », nous pouvons les définir ainsi : les moyens employés par le professionnel sont identiques à la « première économie » du régime politique de l'époque ; celle-ci oblige l'individu à faire du bricolage et « à se contenter de ce qu'il a chez lui », ce qui exige, toutefois, un esprit d'invention de type remarquable : celui où se mêlent tant la logique de la culture prémoderne à celle de la culture moderne que les instruments traditionnels avec les outils nouveaux. Le monde du socialisme était un « monde instrumental fermé » de la même manière que celui du bricolage. Et il convient d'ajouter encore une chose : la fin du passage susmentionné (« ses différentes parties ont été réunies et déposées selon le principe que "ceci peut toujours être utile à quelque chose"[11] ») parle déjà directement du « Receptár » : c'est que celui-ci devient (si nous le disons avec Foucault, en ayant recours à ses propres termes) une sorte d'« archives » officielles de tout le « discours du bricolage ».

Il est inutile d'ajouter que le discours du bricolage existait parallèlement à l'économie socialiste et qu'il y avait un *modus vivendi* tacitement reconnu, entre les deux « ordres d'existence ».

Je crois que la société occidentale ne connaît pas cette situation, quoiqu'on puisse trouver des analogies avec la situation qui existait au cours de la Dernière Guerre mondiale. Je pense aussi qu'il se peut que la société occidentale ne nous comprenne pas toujours correctement sur ce point-là. Lévi-Strauss a constaté lui-même que les sociétés industrielles « ne tolèrent plus le bricolage sinon comme un "hobby" ou passe-temps…[12] ». Sur ce point, il s'est trompé : la société du socialisme réel, société sans doute industrielle, tolérait aussi le bricolage, et cela non seulement comme un « passe-temps » ou un « caprice », mais comme une activité remplissant les espaces blancs de la pénurie structurelle. Le bricolage, pratiqué en Tchécoslovaquie avant l'année 1989 (et comme nous pourrons le constater, ceci est valable, dans une certaine mesure, même de nos jours), était beaucoup plus qu'un simple bricolage au sens du terme de Lévi-Strauss : c'était un phénomène-processus sociogène et culturogène, produit par la réalité sociale de l'époque.

Le programme télévisé « Receptár » est devenu *de facto* et *de jure* une institution-un média de bricolage de masse. Cela semble être un paradoxe (bricolage « de masse »), mais c'est un oxymoron, et cela — comme nous le savons — fait partie des signes de la postmodernité. Nous pouvons dire ici que le bricolage de masse prouve que la société du socialisme réel en est arrivée à sa phase la plus spécifique, dans laquelle elle produisait, par des voies industrielles, les éléments de l'ensemble socioculturel prémoderne (c'est-à-dire, le bricolage). Cette société a donc atteint un stade très spécifique, avec des traits de postmodernisme, mais non avec ceux de postindustrialisme.

Le programme télévisé « Receptár » est devenu l'animateur du bricolage de masse et en quelque sorte une université où on cultivait ladite « science du concret » de Claude Lévi-Strauss.

Je pars de cette constatation même lors de l'analyse et de l'évaluation du rôle du « Receptár » après l'année 1989 et je me pose la question de savoir si cette émission a encore gardé sa fonction de « bricoleur de masse ». L'année 1990 représente le début d'une transformation sociale totale en Tchécoslovaquie, ce qui veut dire, entre autres, même la fin de la « seconde économie » et de la pénurie structurelle. Il en ressort que le bricolage de masse devrait dorénavant appartenir au passé (à l'histoire) et devrait, par contre, être ce « hobby » et passe-temps déjà mentionné. Pourtant, la situation est différente : le bricolage de masse s'est déplacé de la sphère économique dans d'autres domaines de la vie sociale, apparemment à titre temporaire. Et il est entré précisément dans les domaines qui intéressent les questions de la stratégie de développement de l'alphabétisation.

À l'heure actuelle, le programme télévisé « Receptár » n'est plus un animateur du bricolage de masse au sens économique du terme, mais il s'est transformé en animateur du bricolage de masse en matière d'animation globale de la vie de certaines localités et régions, surtout rurales.

C'est compréhensible. Il est vrai que l'économie parallèle continue à disparaître de notre société et, simultanément, le marché est en train de se remplir et la pénurie structurelle disparaît à son tour. Cependant, la transformation de la société entraîne même la disparition des institutions, par exemple de celles qui avaient un rapport avec l'établissement et la réalisation de la stratégie de l'alphabétisation. Et c'est précisément cette disparition qui provoque temporairement le besoin de bricolage — cette fois-ci dans les domaines présentant des problèmes du point de vue des trois dimensions précitées de l'alphabétisation (dimensions sociale, éducatrice et culturelle). Le « Receptár » assume ici, une fois de plus, la fonction d'animation de masse et de banque de données, mais aussi celle d'université de la « science du concret ». Nous allons en donner au hasard quelques exemples[13].

Lorsque, tout récemment, le « Receptár » a publié un projet de fabrication de fauteuils roulants pour personnes invalides, 54 firmes privées, au bout de deux semaines, ont déclaré leur intérêt de fabriquer ledit véhicule. Résultat : entente entre l'auteur du projet provenant des rangs de « bricoleurs » et la firme ; fabrication ; création de nouveaux emplois dans une région atteinte d'un certain degré de chômage. Il faut y ajouter l'aspect social de la chose, qui se traduit non seulement par une augmentation du nombre d'emplois, mais aussi par une aide apportée aux personnes handicapées.

L'idée de fabrication d'outils et d'accessoires pour les éleveurs de petits animaux domestiques a provoqué, en décembre 1992, une vague de presque 1 500 lettres et 800 visites personnelles chez l'auteur de la proposition et le fabricant primaire-bricoleur, et, par la suite, la professionnalisation de la fabrication et son élargissement, avec la création d'emplois, etc. Le même processus se déroulait après la publication du projet de fabrication de vêtements pour serveuses de restaurant.

De tels exemples, on en trouve des centaines ; il n'est même pas possible de les décrire tous, ni de les cataloguer. Comme avant 1989, leur dénominateur commun est la source appelée bricolage-bricoleur, mais leur nouvel aspect est une contribution évidente au relèvement de la communauté, une impulsion donnée au développement de l'alphabétisation complexe, ce qui veut dire, de nos jours, le développement économique, social et culturel. On peut suivre les pistes des idées et des inventions de ce genre et il est également possible de déterminer assez exactement le nombre d'emplois, la valeur des profits, etc., créés par l'idée ou le projet en question, et de savoir, par conséquent, comment un tel projet a concrètement contribué au relèvement de la région ou de la localité. Bien entendu, une telle recherche dépasserait largement le cadre du présent travail.

UNE ALPHABÉTISATION POSTMODERNE

Après les conversations avec les auteurs du « Receptár », je suis arrivé à la conclusion que ce programme télévisé agit vraiment en tant qu'intervenant (auteur de projet et réalisateur) d'une animation dans tous les trois

domaines du développement de l'alphabétisation, que c'est un prototype d'action culturelle dont l'importance pourrait être encore plus grande (comme je l'indique dans la conclusion de ce travail). Il ne s'agit que de renforcer les fonctions modélisantes de ce programme télévisé selon les besoins réels des régions et des localités. Une fois lesdits besoins harmonisés, jusqu'à un certain degré, avec les renseignements et projets faisant l'objet du travail d'animation, ce programme télévisé agira d'une manière thérapeutique au sens le plus large du terme. Ce qui est, en même temps, remarquable, c'est le fait que la source de modélisation et de thérapie éventuelle ne soit pas dans le Système, mais dans la « Lebenswelt » ; elle conserve son caractère de bricolage et c'est précisément dans ce sens qu'elle est identique à la tradition. Ou bien, quelqu'un peut-il nier que le bricolage appartienne à la tradition ? Lévi-Strauss, décidément, ne le nie pas.

La Déclaration sur la protection de la culture traditionnelle et populaire incite à « préférer la présentation des formes de cultures traditionnelles et populaires qui popularisent un témoignage vivant ou passé, lointain, desdites cultures ». Je souligne ici « un témoignage vivant », car le bricolage, même s'il passe par l'intermédiaire de la télévision, est, sans aucun doute, le témoignage vivant de ce qui existait ou de ce qui est en train de naître. Donc, de ce qui est en train de devenir une source de la tradition future et puise dans la tradition passée.

Le « Receptár » remplit les fonctions en matière de formation-d'éducation même d'une manière consciente et planifiée, non seulement en rapport avec la distribution et diffusion de renseignements sur les « affaires du type "hobby" » ou sur les questions économiques. Il veille à un échange systématique de renseignements, par exemple, entre les éleveurs de petits animaux domestiques, les amateurs de jardinage, les petits cultivateurs, les entrepreneurs débutants, les dessinateurs-projeteurs populaires, etc. ; il fournit des informations aux gens qui s'intéressent à la nourriture saine dans le cadre des traditions de la région. Le « Receptár » prend part à l'organisation des dizaines d'expositions locales ou régionales et à celle des « séminaires » reliés à de telles expositions. Il s'agit toujours d'événements sociaux et culturels importants. L'esprit démocratique, présent lors de ces actions, ne constitue pas une caractéristique négligeable des activités du « Receptár ».

Reprenons toutefois, la définition de l'alphabétisation en tant qu'« aptitude d'une communauté, limitée sur le plan régional et structurel, à créer des rapports, des processus et des institutions visant à atteindre le relèvement social, spirituel et psychique complexe de la communauté en question, ayant recours à ses propres sources originelles, avec une intervention venant de l'extérieur ». En comparaison de cette définition, le « Receptár » agit en qualité d'impulsion intervenant de l'extérieur ; toutefois, en n'interprétant et n'animant que ce qui vient de la part des bricoleurs, donc d'une tradition en état de naissance, il agit lui-même en qualité de source, quoique — compte tenu du caractère des mass media — en tant que source indéfinie au point de vue culturel et local.

Le « Receptár » représente un cas où celui-ci se met à assumer les fonctions des institutions et établissements d'éducation-de formation des adultes, de travail social, de travail culturel, lesquelles institutions sont affaiblies ou même éliminées par le processus de la transformation sociale. Le « Receptár » n'a pas projeté lesdites fonctions d'une manière primaire, elles sont secondaires. La condition requise du développement de ces fonctions est, bien entendu, une longue expérience de vie du public avec les activités relevant du bricolage et du bricolage de masse, comme nous l'avons mentionné ci-dessus. Le « Receptár » ne constitue qu'un exemple et prototype d'animation télévisée et de développement de l'alphabétisation dans les régions rurales d'un pays industriel. Toutefois, son existence et l'expérience de son fonctionnement permettent d'exprimer l'idée qu'il est possible de renforcer systématiquement ces fonctions (fonctions éducatrice, sociale et culturelle) et de remplacer ainsi, sciemment et à titre temporaire, l'action des institutions manquantes ou inefficaces. (À titre temporaire, cela veut dire ici pour quelques années.) Le « Receptár », qui est en réalité un animateur agissant sur une grande échelle, en matière de bricolage de masse, devient un animateur intervenant dans le domaine de l'éducation-de la formation des adultes, du travail social et du travail culturel.

J'ai indiqué au début de ce travail qu'il y a une différence entre l'aptitude d'un ensemble socioculturel à générer les processus de relèvement dans des conditions modernes et dans des conditions postmodernes. Le « Receptár » illustre bien comment on peut lier les formes modernes (formes du Système) avec les contenus prémodernes (contenus représentant, en grande partie, la « Lebenswelt »). C'est une union typique pour la situation postmoderne. Par conséquent, il me semble que tant pour l'Europe occidentale postindustrielle actuelle que pour l'Europe postcommuniste contemporaine, la révision postmoderne des modes modernes de développement de l'alphabétisation est un lien commun.

Je peux donc conclure.

Dans des conditions sociales spéciales où, du fait d'une transformation globale de la société, certaines institutions veillant au développement de l'alphabétisation deviennent dysfonctionnelles ou disparaissent, leur fonction peut être assumée par un programme télévisé concret, en tant qu'animateur et modérateur, sur une grande échelle, des processus puisant leur substance dans le domaine du bricolage et dans les sphères analogues.

Cette action peut se dérouler avec succès surtout dans les sociétés qui ont acquis une expérience plus longue en matière d'échange, par voie de mass media, de renseignements du monde de bricolage. Il devrait s'agir de sociétés comportant une petite différenciation ethnique et une différenciation socioculturelle peu importante.

En tel cas, la préparation des projets de stratégie de développement de l'alphabétisation se déplace vers la communication dialogique de la télévision

et du public et dans la communication mutuelle du public dont la télévision se fait un intermédiaire. Avec une certaine exagération, on peut dire que cette communication demeure toujours dans les mains des bricoleurs, intermédiaires d'un étrange dialogue entre le Système social moderne et le « seconde culture prémoderne » découlant du bricolage. L'État et les autorités sont ici statiques, mais ils peuvent appuyer tout cela sur le plan moral et matériel.

NOTES

1. Je me tiens ici aux caractéristiques de Giddens des différences entre les sociétés-cultures, prémoderne et moderne, ainsi qu'aux caractéristiques des conditions postmodernes indiquées, en particulier, dans les travaux suivants :

   Giddens, A., *The Consequences of Modernity* (Conséquences de la modernité), Cambridge, 1991, p. 102 ;

   Jameson, F., *Postmodernism or the Cultural Logic of Late Capitalism* (Postmodernisme ou la logique culturelle du stade avancé du capitalisme), Londres/New York, 1991 ;

   Nelson, B., *Ursprung der Moderne* (Origine de la modernité), Francfort-sur-le-Main, 1986.

2. Nelson, B., *ibid.*, p. 23.

3. Lyotard, J.-F., *The Postmodern Condition : A Report on Knowledge* (La condition postmoderne : Rapport sur le savoir), Manchester, 1986, p. XXIV-XXV.

4. Voir la *Déclaration sur la protection de la culture traditionnelle et populaire*, Unesco (32e Conférence générale, 15 novembre 1989, art. D et E).

5. Habermas, J., *Theorie des komunikativen Handelns*, Bd. II (Théorie de l'action en matière de communications, tome II), Francfort-sur-le-Main, 1981, p. 182 et autres.

   À l'aide de l'antithèse « Lebenswelt-Système », Habermas passe au concept de phénoménologie (Husserl) et à celui de sociologie inspirée par cette dernière (Schutz), éventuellement à la conception d'interactionnisme (Mead). La notion de « Lebenswelt » doit souligner une sphère « de ce qui est connu de tous » et proche de tout le monde, sphère d'une communauté intime provenant des formes « présystémiques » et « préscientifiques » de la vie sociale. Par contre, la notion de « Système » met l'accent sur le gouvernement des institutions fondées non pas sur la réalité « connue de tous » et « proche de la communauté », mais sur les institutions constituées selon l'exemple des systèmes abstraits de l'époque moderne, systèmes absorbant la « Lebenswelt » (tradition) et la communauté « préscientifique ». Cette paire de notions se prête bien, dans une large mesure, à saisir le problème de l'alphabétisation des communautés rurales (« Lebenswelt ») dans un milieu d'industrialisation (« Système »).

6. Aux termes de la *Déclaration* (voir le point 4), de nouveaux organismes et institutions ont commencé à fonctionner, en 1990, dans notre pays, tels que « Folklórní sdruzení » (« Association folklorique ») en République tchèque et « Folklórní unie » (« Union folklorique ») en République slovaque.

7. Ce fait se reflète même dans la structure des trois ministères suivants : le ministère de l'Éducation, celui de la Culture et celui du Travail et des Affaires sociales. On trouve des idées différentes dans des établissements et institutions académiques. La notion de développement de l'alphabétisation en tant que processus intégral et complexe (éducation-formation des adultes — travail social-travail culturel) est préconisée chez nous, par exemple, par la Chaire de sociologie et d'andragogie de la Faculté de philosophie de l'Université Palacky d'Olomouc où cette conception a été mise au point par V. Jochmann à la fin des années soixante.

8. Cf., par exemple, Baudrillard, J., *Selected Writings* (Œuvres choisies), Cambridge, 1988.

9. Ces renseignements nécessaires m'ont été fournis par le créateur du « Receptár », Dr. Premysl Podlaha, et par son collaborateur, Kamil Knotek, ingénieur. Je remercie les deux pour l'aide importante qu'ils m'ont prêtée en novembre et en décembre 1992.

10. Lévi-Strauss, C., *La pensée sauvage* (traduction tchèque), Prague, 1971, p. 26.

    Pour nos analyses ultérieures du « Receptár » et, surtout, pour la description de ses fonctions, l'idée de Lévi-Strauss au sujet du bricolage est fondamentale. Son auteur, qui l'a conçue dans le cadre de ses analyses de la pensée préscientifique et mythique, a souligné qu'il s'agit d'une activité lors de laquelle on emploie les outils non spécialisés, qui sont disponibles toujours — déjà — ici et, en outre, l'outil d'une activité peut être créé à partir de n'importe quoi, ce qui existe toujours — déjà — ici et pour quoi que ce soit. Cet art d'employer la même chose — dans un nombre incalculable de cas, à d'autres fins — c'est le bricoleur qui le développe, celui qui fonctionne tout le temps dans le même monde fermé où on obtient le nouveau en réaménageant ce qui est disponible — toujours — déjà — ici.

    Je mets en relief ici un enchaînement logique et historico-culturel du « monde du bricolage » et de la « Lebenswelt » et je rappelle que les deux (le monde du bricolage et la « Lebenswelt ») touchent le mondre rural dont il s'agit dans notre projet.

11. Lévi-Strauss, C., *ibid.*, p. 26 et 27.

12. Lévi-Strauss, C., *ibid.*, p. 47.

13. Cf. : Archives du « Receptár » et entrevue avec P. Podlaha.

L'ALPHABÉTISATION DANS LES COMMUNAUTÉS AUTOCHTONES DE L'ONTARIO

Priscilla George
Ministère de l'Éducation
Toronto, Canada

INTRODUCTION

> « L'alphabétisation est, pour les autochtones, un outil qui habilite leur esprit. Elle contribue à leur donner le sentiment d'avoir un but précis et un sentiment de satisfaction, lesquels font partie intégrante de l'autodétermination. »
>
> Ontario Native Literacy Coalition

Pour les populations autochtones de l'Ontario, l'alphabétisation est un processus qui touche non seulement les individus, mais aussi toute la collectivité. À l'alphabétisation font suite le développement et l'habilitation, lesquels contribueront à l'autodétermination. Rothman (1974) décrit le développement communautaire comme *« un processus qui vise à mettre en place un contexte propice au progrès économique et social et qui s'appuie sur la* ***participation active*** *de la collectivité tout entière et, autant que possible, sur son initiative »*. Selon le Tribal Sovereignty Associates, une entreprise autochtone de consultation qui s'occupe essentiellement de développement communautaire, la collectivité assume cinq fonctions fondamentales : économique, politique, sociale, éducative et culturelle. *« Pour répondre aux besoins humains d'une collectivité, on doit voir à organiser des programmes et des services dans ces secteurs. Loin de fonctionner en vase clos, ces secteurs sont plutôt interdépendants*[1]*. »*

À titre d'exemple, bien que les programmes communautaires d'alphabétisation des autochtones soient, en apparence, de nature éducative, ils offrent aussi aux participants l'occasion de satisfaire leurs besoins sociaux et de développer leurs aptitudes sociales. En outre, pour être efficaces, les programmes doivent jouir d'un appui politique (approbation du conseil de bande ou du conseil d'administration). Ces programmes doivent, par nécessité, avoir une orientation culturelle (nous ne voulons pas, en tant qu'autochtones, poursuivre l'approche non autochtone qui n'a pas fonctionné pour les nôtres). Ces programmes influent également sur l'économie de la collectivité. Ils procurent aux gens de la localité[2] des emplois rémunérés et permettent aux participants de se préparer à l'emploi en acquérant ou en perfectionnant leurs compétences.

Une question se pose : *« En quelles langues doit se faire l'alphabétisation des autochtones ? »* Actuellement, l'Ontario a pour langues officielles

l'anglais et le français. Cependant, les langues parlées par les premiers habitants de l'Ontario appartiennent à deux principales familles linguistiques : la famille algonquienne et la famille iroquoïenne. La première comprend l'algonquin, le cri, l'ojibway, le delaware, l'outaouais et le potawatomi, alors que la seconde englobe le mohawk, le cayuga, l'oneida, l'onondaga, le seneca et le tuscarora. De surcroît, l'ojibway, le cri et le mohawk ont chacun donné naissance à des dialectes. Les mariages entre membres de peuples différents et les modes migratoires ont amené des autochtones d'autres familles linguistiques à s'installer en Ontario. Dans sa politique actuelle, le ministère de l'Éducation de l'Ontario prévoit que si les parents, ou les tuteurs, d'au moins quinze élèves éligibles demandent qu'un programme soit donné dans une langue autochtone, la commission scolaire doit fournir ce programme, pourvu que le personnel compétent soit disponible. Lorsque la politique ne peut être appliquée, l'enseignement se fait soit en anglais, soit en français, soit dans les deux langues. Cependant, les autochtones affirment avoir le droit de recevoir une éducation dans leur langue maternelle et en anglais ou en français.

Les statistiques et les indicateurs sociaux témoignent de la situation critique dans laquelle se trouvent les autochtones. Selon les données personnalisées du ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien, fondées sur celles du Recensement du Canada de 1986, 37,1 p. 100 de la population indienne inscrite compte moins de neuf années d'éducation, alors que cette proportion est de 17,1 p. 100 pour l'ensemble de la populatioin. De plus, le pourcentage d'Indiens inscrits ayant au minimum terminé des études secondaires est de 27,5 p. 100, comparativement à 55,9 p. 100 pour l'ensemble de la population. En raison de leur faible scolarisation, les Indiens inscrits risquent de continuer à voir leurs chances de réussite en emploi limitées et à se voir offrir des emplois de courte durée mal rémunérés et n'exigeant pas de compétences particulières[3]. Phil Fontaine, grand chef de l'Assembly of Manitoba Chiefs, affirme : *« Nous sommes les plus pauvres parmi les pauvres. »*

Selon Penner (1983), *« des améliorations massives à la qualité de l'éducation des élèves indiens sont absolument essentielles au succès du mouvement actuel vers l'autodétermination et l'autonomie gouvernementale des Indiens. »* Depuis six ans, nous abordons l'alphabétisation dans l'optique du développement communautaire dans le but justement d'améliorer massivement la qualité de l'éducation au bénéfice des apprenants.

L'une des conséquences inhérentes à leur faible scolarisation, c'est le petit nombre tout à fait disproportionné d'autochtones disposant de pouvoirs politiques. C'est pourquoi nous pensons que l'alphabétisation constitue un premier pas important vers l'autonomie gouvernementale.

1. L'AUTONOMIE GOUVERNEMENTALE CHEZ LES AUTOCHTONES

En 1492, Isabelle 1re, reine de Castille, confie à Christophe Colomb la mission de trouver la route des Indes. Malheureusement, les navires de

Colomb dévient de leur cap, et Colomb débarque finalement sur les côtes de l'Amérique du Nord. Croyant avoir atteint les Indes, Colomb baptise à tort « Indiens » les indigènes venus l'accueillir. Depuis ce jour, cette appellation erronée désigne les autochtones.

Avant l'arrivée de Jacques Cartier, en 1534, sur cette terre qu'on appelle aujourd'hui Canada, et pendant deux ou trois siècles par la suite, les nations autochtones disposent de leur propres institutions complexes de gouvernement. Ces divers types de gouvernement ont pour base commune l'idée que les autochtones ont reçu les lois et les coutumes des mains du Créateur et que personne ne peut les leur enlever. Les peuples autochtones choisissent leurs propres chefs dans le respect de leurs traditions. L'un des peuples les plus connus, celui des Iroquois, qu'on connaît aussi sous le nom de confédération des Haudenosaunee, dispose pour gouverner d'une constitution officielle et d'un recueil de lois. Chaque clan est représenté par un chef masculin et un chef féminin. Les décisions se prennent par voie de consensus. C'est de ce type de confédération que s'inspireront par la suite les colonies américaines lorsqu'elles créeront leur première union[4].

L'adoption de la première *Loi sur les Indiens* par le Parlement canadien en 1868 (et sa révision en 1876) marque la fin de l'autodétermination des peuples autochtones qui, jusque-là, se sont gouvernés eux-mêmes. Cette loi définit qui, aux yeux de la loi, est reconnu comme « Indien » et qui ne l'est pas, d'où les noms « inscrit » et « non-inscrit ». En vertu des dispositions de cette loi, certaines parcelles de terre, appelées « réserves », sont mises de côté pour les populations indiennes. Ceux et celles qui correspondent à la définition des auteurs eurocanadiens de la loi doivent désormais vivre dans ces réserves. Ces groupes de gens s'appellent « bandes indiennes ». Des subventions leur sont versées par le gouvernement fédéral. Des « agents des Indiens » vivent aussi dans les réserves. Ce sont des employés non indiens du ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien. Leur rôle consiste à administrer les fonds versés par le Ministère et à veiller à ce que les membres des bandes observent les dispositions de la *Loi sur les Indiens*.

En réalité, les Indiens sont les pupilles du gouvernement fédéral, qui vise essentiellement leur assimilation systématique par la société dominante. On leur interdit la pratique de leurs propres traditions spirituelles. Les cérémonies sont proscrites. Les élèves indiens sont envoyés dans des pensionnats, où on leur interdit de parler leur langue. La *Loi sur les Indiens* vient non seulement renforcer la mainmise du gouvernement sur les peuples indiens et les terres des réserves, mais aussi imposer pour la première fois aux peuples indiens le concept du conseil de bande élu. Jadis libres de parcourir le continent, les Indiens sont désormais confinés sur une terre dont ils peuvent user, mais qu'ils ne peuvent posséder[5].

En vertu des dispositions de la *Loi sur les Indiens*, ceux et celles qui sont considérés comme des Indiens jouissent de certains droits, qui sont :

- prévus par la loi, telle l'exonération fiscale dans certaines conditions ;
- conférés par des traités, tel le droit de chasser et de pêcher dans leurs réserves ;
- accordés en vertu de pouvoirs discrétionnaires, telle la gratuité en matière de soins médicaux et d'éducation.

Ceux et celles qui ne répondent pas à la définition de la loi n'ont pas le droit de vivre sur ces terres et sont privés des droits mentionnés ci-dessus. En outre, une femme non indienne qui épouse un homme indien acquiert ces droits, tandis qu'une Indienne qui épouse un non-Indien les perd. En 1985, la *Loi modifiant la Loi sur les Indiens* restitue aux femmes ainsi qu'à leur première génération de descendants les droits qu'elles avaient pu perdre.

À cause de la *Loi sur les Indiens*, les gouvernements provinciaux considèrent que les affaires indiennes relèvent de la compétence exclusive du gouvernement fédéral. Tant que le gouvernement fédéral fournit des programmes et des services aux populations indiennes, les gouvernements provinciaux n'ont pratiquement rien à dire sur la forme que prennent ces programmes et ces services. Ce n'est qu'en 1960 que les Indiens obtiennent le droit de vote aux élections fédérales. Toutefois, vers le milieu de la décennie 1980, les peuples autochtones commencent à recevoir des provinces des services non discriminatoires, adaptés à leur réalité culturelle[6].

Le 25 juin 1969, le ministre des Affaires indiennes et du Nord canadien fait lecture de *La politique indienne du gouvernement du Canada* lors de la première session de la 28e législature. Le « livre blanc » de 1969 contient six points fondamentaux :

- la *Loi sur les Indiens* sera abrogée, et les Indiens ne jouiront alors d'aucun statut particulier les distinguant des autres Canadiens ;
- les autres ministères fédéraux ainsi que les autres paliers du gouvernement, spécialement les provinces, fourniront des services aux Indiens et Indiennes de la même façon qu'ils le font pour les autres citoyens canadiens ;
- le ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien sera aboli dans les cinq prochaines années ;
- les populations indiennes gagneront la mainmise sur les terres indiennes ;
- tout le monde au Canada reconnaîtra la « contribution exceptionnelle » du peuple indien à la construction du pays — principe de l'aide à ceux qui en ont le plus besoin ;
- les obligations légales seront respectées.

Le motif qui pousse le gouvernement à proposer l'abrogation de la *Loi sur les Indiens* est que le statut particulier conféré aux Indiens en vertu de cette loi de même que l'existence d'un ministère distinct pour répondre à leurs besoins sont à l'origine de la discrimination. Aux yeux du gouvernement, c'est là la principale pierre d'achoppement du progrès des peuples indiens.

Les dirigeants indiens réagissent très vivement à cette annonce, affirmant que la collectivité indienne n'a pas été consultée concernant l'abrogation de la *Loi sur les Indiens*. Le « livre blanc » est également pointé du doigt par les gouvernements provinciaux, à qui l'on demande désormais de prendre sous leur responsabilité les populations indiennes et les programmes qui s'adressent à elles. Après plusieurs mois de débats houleux, on finit par le retirer officiellement au printemps 1970.

L'un des aspects positifs de toute cette affaire entourant le livre blanc de 1969 reste l'union des organismes et des dirigeants indiens dans le but prioritaire de faire opposition aux tentatives unilatérales du gouvernement de décider au nom des peuples indiens sans les consulter. D'organismes fragmentés sans but précis qu'ils étaient en 1969, les groupes autochtones ont maintenant une vision claire de ce qu'implique la notion d'autonomie gouvernementale.

Pendant ce temps, la terminologie servant à dénommer les premiers habitants du Canada évolue. La plupart des organismes politiques en viennent à adopter le terme « autochtone », car il englobe les Métis, les Inuit de même que les Indiens, inscrits ou non.

Le 6 août 1991, le Premier Ministre de l'Ontario et le ministre délégué aux Affaires autochtones signent l'énoncé des relations politiques avec l'Assemblée générale des chefs. Cette dernière représente les autochtones qui disposent d'un territoire qui leur est propre, c'est-à-dire qui proviennent d'une réserve. (L'expression « premières nations », choisie pour désigner ces personnes, vient rectifier l'idée fausse selon laquelle les Anglais et les Français sont les deux nations fondatrices du Canada.) Pour les autochtones de l'Ontario, les grands principes de cet énoncé sont les suivants :

- la reconnaissance du droit à l'autodétermination qui vient aux membres des premières nations (c'est le point de départ de négociations futures qui faciliteront la renaissance de la compétence des premières nations, par nos propres lois basées sur nos traditions) ;

- l'établissement d'une relation de gouvernement à gouvernement entre les premières nations et l'Ontario (on cherche de quelle manière éliminer la compétence provinciale présumée en ce qui a trait à nos terres et à notre peuple) ;

- l'engagement des premières nations et du gouvernement de l'Ontario à négocier l'exercice de la compétence des premières nations et de leur droit de vivre comme elles l'entendent[7].

L'énoncé de relations politiques ne tient pas compte de certaines premières nations qui sont indépendantes, ni des autochtones qui ne disposent pas d'un territoire qui leur est propre et qui ne sont pas représentés par les premières nations (ce qui comprend la population indienne non inscrite et les Métis).

Dans ce mouvement vers l'autonomie gouvernementale, les collectivités et les organismes autochtones assument de plus en plus la conduite de leurs propres affaires. L'éducation, de même que l'alphabétisation, est la clé du processus.

2. LES QUESTIONS LINGUISTIQUES

Au cours des dernières années, les questions autochtones ont occupé l'avant-plan de la scène politique. L'alphabétisation des autochtones ne fait pas exception. On trouvera ci-dessous la description des projets globaux entrepris à l'échelle nationale et qui ont trait à l'alphabétisation des autochtones.

- *Plan d'action pour l'alphabétisation des autochtones,* Saskatchewan Indian Institute of Technologies, 1990. Six groupes de travail composés de personnes participant à la prestation de services d'enseignement aux autochtones à la grandeur du Canada se sont rencontrés pour discuter des questions d'alphabétisation des autochtones et pour élaborer une stratégie.

- *You Took my Talk: Aboriginal Literacy and Empowerment,* quatrième rapport du Comité permanent des affaires autochtones, Chambres des communes, Ottawa, 1990. Le Comité est un organe permanent placé sous la direction du Parlement. Il a invité ceux et celles qui participent à l'alphabétisation des autochtones dans tout le Canada à faire des présentations orales et écrites. Le Comité s'est ensuite appuyé sur ces présentations pour faire au Parlement des recommandations sur l'alphabétisation des autochtones.

- *Towards Linguistic Justice for First Nations,* Assemblée des premières nations, Ottawa, 1990. L'Assemblée est un organisme national dont les membres proviennent d'un grand nombre de collectivités des premières nations au Canada. On a invité toutes les premières nations à remplir un questionnaire, lequel permettait de déterminer par combien de personnes les langues autochtones étaient parlées et dans quelle mesure leur usage était répandu. Le rapport contenait des recommandations concernant l'aide requise pour régler les problèmes cités.

- *The Native Literacy Research Report,* Native Adult Education Resource Centre, Salmon Arm, Colombie-Britannique, 1990. Les auteurs du rapport ont élaboré un questionnaire permettant de déterminer quels sont les obstacles à l'éducation que doivent surmonter les autochtones. Ils ont également effectué des recherches sur les programmes existants d'alphabétisation des autochtones. Ils ont formulé des recommandations pour améliorer les programmes d'alphabétisation des autochtones.

Dans tous ces rapports, un point a fait l'unanimité : les langues (et la culture) autochtones ont besoin d'être valorisées. Ce sont les forces combinées de la langue et de la culture qui aident les collectivités à conserver une identité solide[8].

Pour les autochtones de l'Ontario, le dilemme c'est que l'anglais et le français sont les deux langues officielles. Même s'il est généralement convenu que l'alphabétisation dans la langue maternelle établit des bases solides pour l'alphabétisation dans une langue seconde, Betty Harnum, de Yellowknife, affirme ceci :

> *« L'alphabétisation dans une langue autochtone ne doit pas être considérée comme un moyen de fournir une éducation de base en anglais ou en français. Elle doit être vue comme un but en soi et comme la seule forme souhaitable d'alphabétisation pour certaines personnes. Nous devons prendre garde de ne pas faire de l'alphabétisation un véhicule d'assimilation, mais plutôt d'en faire une méthode permettant aux personnes d'acquérir des connaissances et de faire des choix éclairés[9]. »*

Par conséquent, on doit examiner, dans chaque programme d'alphabetisation, les buts recherchés.

3. INTÉGRER L'ÉDUCATION DANS LA CULTURE

Pour les peuples autochtones, *« l'apprentissage doit s'accompagner d'un développement spirituel, physique et affectif autant que d'un cheminement scolaire. Il faut tenir compte des méthodes traditionnelles d'enseignement et d'apprentissage des premières nations. Les premières nations doivent absolument changer de stratégie et chercher à intégrer l'éducation dans la culture, plutôt que de continuer à intégrer la culture dans l'éducation[10] ».*

De quelle façon les alphabétiseurs des autochtones s'y prennent-ils pour intégrer l'éducation dans la culture ? Ils adoptent tout d'abord une approche holistique. La vie ne saurait être compartimentée. Chaque chose dans l'univers fait partie de la création d'un tout. En rendant hommage à la création, nous honorons le Créateur. En fait, nos enseignements découlent de la création et s'infiltrent dans notre quotidien.

L'enseignement le plus répandu, celui du cercle, permet d'expliquer ce qu'est cette approche holistique. Le Créateur nous a fourni des preuves solides de l'importance du cercle. Le soleil, la lune et la terre ont la forme d'un cercle. La vie est une suite de cycles, qu'on peut comparer à des cercles. Nous vivons les cycles des jours, des mois et des saisons. Imaginez maintenant quatre cercles concentriques. Le premier cercle, soit le cercle intérieur, représente « le moi », le second, « la famille », le troisième, « la collectivité » et le quatrième, « l'univers ». Nous avons la responsabilité de préserver la santé physique, mentale, affective et spirituelle du « moi ». Le moi interagit avec la famille qui, à son tour, exerce son influence sur la collectivité et, finalement, sur la relation du moi avec l'univers. L'énergie de ces interactions circule dans les deux directions, vers le centre et vers l'extérieur.

Il est nécessaire, au moment de l'élaboration d'un programme d'alphabétisation, de tenir compte des quatre cercles : le moi, la collectivité, la famille et l'univers. En outre, l'alphabétisation constitue un outil d'habilitation individuelle et de développement communautaire. Par conséquent, il ne faudrait pas oublier de quelle manière ces programmes peuvent contribuer à améliorer, outre l'éducation, la situation spirituelle, économique, politique et sociale de la collectivité.

Le moi

Dans l'ensemble, les institutions scolaires n'ont pas mis en valeur les forces, les besoins et les aspirations des autochtones. Les programmes, les méthodes d'enseignement et, dans certains cas, la structure tout entière ont dépossédé les autochtones de leurs pouvoirs.

Les autochtones sont nombreux à avoir été éduqués sous le régime des pensionnats. Pendant plus de la première moitié du XX^{e} siècle, les enfants autochtones étaient systématiquement enlevés à leur foyer et à leur collectivité pour être envoyés en pensionnat. Là, on s'évertuait à leur enseigner la façon de vivre de la société non autochtone. L'une des conséquences dramatiques de cette période est que la plupart des autochtones ont vu leur langue et leur culture s'effacer et ont même failli les perdre complètement.

Les programmes communautaires d'alphabétisation des autochtones font partie intégrante du processus de guérison des blessures laissées par le régime des pensionnats. Guérir signifie revaloriser leur langue et leur culture. *« La langue est notre seul lien avec le Créateur, nos attitudes, nos croyances, nos valeurs et nos notions fondamentales de ce qu'est la vérité. Nos langues sont la pierre angulaire de notre identité en tant que peuple. Privée de sa langue, notre culture est vouée à disparaître*[11]. »

Il importe toutefois de rappeler que certains autochtones ont adopté les usages de la société non autochtone. Nous devons respecter leur choix. D'autres cependant naviguent entre la culture autochtone et la culture non

autochtone. Les programmes d'alphabétisation contiennent un important volet de sensibilisation aux rapports interculturels, qui aide les autochtones à prendre conscience de ce qu'ils vivent et leur laisse la liberté de s'identifier à la culture de leur choix.

La géographie est un autre élément qu'il importe de considérer dans l'établissement des programmes d'alphabétisation. Il existe 138 territoires des premières nations en Ontario. Certains sont situés près des centres urbains, alors que d'autres se trouvent dans des régions éloignées. Il y en a au nord comme au sud de la province. Certaines collectivités parviennent à générer leurs propres revenus, alors que d'autres dépendent des paiements de transfert effectués par les gouvernements provincial et fédéral.

La qualité de vie des collectivités des premières nations varie de l'autosuffisance relative à la misère profonde. Environ la moitié des autochtones de l'Ontario habitent les centres urbains, soit qu'ils n'ont d'autres choix, soit qu'ils ne disposent pas d'un territoire qui leur est propre. « *Le plus souvent, ce qu'ils trouvent dans ces jungles de béton, c'est un monde où l'on ne veut pas d'eux, où leurs traits, leur accent, leur coiffure, leur histoire et leur façon de penser les laissent en marge des autres citoyens de la ville, un monde où ils habitent un vide politique, où ils ne sont la responsabilité de personne en particulier mais le fardeau de plusieurs*[12]. » Il va sans dire que les besoins des autochtones dans cet environnement varient considérablement.

La famille : les relations entre les générations

Le régime des pensionnats a eu un effet débilitant sur les relations familiales également. Le gouvernement avait pris unilatéralement la décision d'enlever les enfants autochtones à leur foyer pendant de longues périodes afin de pourvoir à leur éducation dans un milieu non autochtone. Privés du soutien et de la chaleur de leur famille pendant leurs années formatrices, nombre d'élèves ont eu de la difficulté à créer des liens sains avec leur famille. Toutefois, grâce à la revalorisation de la culture qui s'opère actuellement, les autochtones sont de nouveau capables d'accorder plus de place à leur famille, y compris à leur famille étendue.

La famille est le principal agent de la continuité culturelle ainsi qu'un élément inestimable du contexte social dans lequel s'opère l'alphabétisation[13]. La formation de base aux rapports entre les générations est un moyen naturel d'enseigner aux parents comment interagir positivement avec leurs enfants.

En outre, les Aînés peuvent faire partie intégrante du processus d'alphabétisation. Traditionnellement, ils ont joué un rôle essentiel de premier plan dans la transmission des enseignements culturels et de la connaissance. Partageant la vie des membres étroitement unis d'une famille

étendue, ils jouaient un rôle clé dans la transmission de l'histoire, de la culture, de la langue et des habiletés aux jeunes[14]. En participant à l'établissement de programmes d'alphabétisation, ils peuvent, encore aujourd'hui, faire profiter la collectivité de leur sagesse.

La collectivité

L'Assemblée des premières nations a élaboré une déclaration de principe intitulée *La maîtrise indienne de l'éducation indienne*, dans laquelle elle a fermement établi que les principes de l'administration locale et de la responsabilité parentale constituaient les assises de la compétence des premières nations en matière d'éducation. En 1973, le gouvernement du Canada donnait son accord de principe au document, lui reconnaissant la valeur d'un énoncé de politique nationale. L'étude nationale de l'éducation des premières nations a permis de constater que, en pratique, les premières nations jouissent d'une compétence très limitée en matière de programmes d'éducation. En fait, ce n'est qu'au moment de l'élaboration des programmes communautaires d'alphabétisation que nombre de collectivités et d'organismes autochtones ont pu obtenir, pour la première fois, la maîtrise de leurs propres programmes d'éducation.

Le terme « collectivité » comporte ici deux significations. Lorsqu'on parle de programmes offerts dans les réserves, la collectivité désigne la situation géographique réelle. Les habitants de cette région partagent les mêmes expériences, les mêmes préoccupations et les mêmes aspirations, sur le plan politique, spirituel, culturel, économique ou de l'éducation. Lorsqu'il s'agit de programmes offerts à l'extérieur des réserves, la collectivité englobe les individus qui s'identifient aux autochtones. Le point commun aux deux types de programmes, c'est l'identité autochtone. Il est possible que les autochtones n'habitant pas les réserves cherchent aussi à préserver leur langue et leur culture, même s'ils n'ont jamais été en contact avec elles.

L'un des facteurs les plus contraignants en ce qui concerne les collectivités autochtones, c'est que leur temps et leur énergie sont sollicités de toutes parts. Ceux et celles qui disposent des compétences nécessaires pour s'engager activement dans la résolution des problèmes de la collectivités sont invités à faire partie de nombreux conseils et comités. « *La somme des compétences administratives et d'autre nature qu'exigent la réquisition, la mise sur pied et le maintien des services essentiels dans les collectivités des petites réserves est, en un mot, stupéfiante. Un petit nombre de conseillers doivent jouer tour à tour le rôle de commission scolaire, de commission de police, de bureau de bien-être social, de service du logement, d'organisme de services sociaux et de fournisseur de presque tous les emplois. Si jamais nos élus municipaux voyaient leurs fonctions élargies à ce point, les démissions fuseraient de toutes parts. Malgré tout, même dans les collectivités d'à peine trois cents personnes, c'est le lot des conseils de bande*[15]. » Bien que ce soit d'une

réserve dont Rupert Ross parlait ainsi, on pourrait en dire autant des collectivités autochtones à l'extérieur des réserves.

L'univers

« Avec l'éducation vient la possibilité de choisir[16]. » Les cultures autochtones traditionnelles ont toujours considéré qu'elles faisaient partie de l'univers, non qu'elles en étaient exclues. La *Loi sur les Indiens* a mis les autochtones à l'écart en les confinant dans des réserves et leur imposant d'autres divisions basées sur le statut. Dans le contexte d'une société multiculturelle, les autochtones doivent pouvoir choisir où et comment ils désirent vivre. On doit chercher, à l'intérieur des programmes d'alphabétisation, comment aider les autochtones à exercer leur choix.

4. L'ONTARIO NATIVE LITERACY COALITION (ONLC)

L'ONLC regroupe les 31 projets d'alphabétisation financés par le ministère de l'Éducation. De ces projets, seize se déroulent dans des villes, quatorze, dans des réserves et un, dans une collectivité de Métis. Ils sont gérés par les conseils de bande, par les centres d'accueil autochtones de la région, ou encore offerts à l'intérieur de programmes d'alphabétisation. Trente et une femmes et huit hommes travaillent dans le cadre de ces projets.

L'ONLC a pour mandat de soutenir les projets d'alphabétisation des autochtones en :

- offrant de l'information et des moyens permettant l'établissement de réseaux efficaces d'entraide ;
- encourageant la diffusion de sa vidéo *Native Literacy : A Healing Energy* et par d'autres ressources au besoin ;
- assurant la formation d'alphabétiseurs ;
- élaborant des programmes adaptés à la réalité culturelle ;
- s'affichant à l'échelle communautaire, régionale, provinciale et nationale.

Les alphabétiseurs

Les alphabétiseurs travaillent auprès de leur propre collectivité, ce qui a des répercussions considérables. En effet, ils connaissant parfaitement leur collectivité (et ses individus) et ils comprennent la culture autochtone. Certains d'entre eux parlent également couramment la langue de la collectivité.

Ces personnes doivent manifester d'autres qualités telles que : avoir déjà vécu certains des problèmes des apprenants, avoir un esprit créateur (posséder même des talents artistiques), faire preuve d'un bon sens de l'organisation, prendre des engagements profonds en vue d'améliorer la qualité de vie des autochtones.

Les alphabétiseurs ont généralement une formation scolaire reconnue. Parmi ceux que j'ai interrogés, deux seulement ont affirmé que leur diplôme d'étude constituait une condition pour obtenir leur poste. La compétence reconnue pour travailler dans les communautés autochtones est surtout d'être autochtone.

Le coordonnateur

Le travail de coordonnateur d'un programme d'alphabétisation dans une collectivité autochtone est exigeant. Puisque les programmes offrent des services de conseillance individuelle et en petits groupes, le coordonnateur est chargé de recruter des apprenants et, si les moyens le permettent, des conseillers. (Dans les réserves, c'est habituellement le coordonnateur qui offre les services de conseillance.) Lorsqu'on peut recruter des conseillers, c'est le coordonnateur qui assure la formation, axée sur : la sensibilisation à l'alphabétisation, la sensibilisation aux rapports interculturels (selon une approche holistique) et les techniques pédagogiques pour l'éducation des adultes. Puisqu'on adopte une méthode axée sur l'apprenant, le coordonnateur doit mettre sur pied des programmes d'études ou encore adapter le matériel existant en fonction de la situation des participants.

Les subventions accordées par le ministère de l'Éducation de l'Ontario ne permettent de couvrir qu'une partie des frais généraux de fonctionnement ; on organise donc des levées de fonds pour financer la plupart des programmes. Les programmes connaissent du succès s'ils encouragent les apprenants à participer, qui éprouvent ainsi un sentiment d'appartenance envers le programme.

Les programmes

Étant donné que les programmes d'alphabétisation sont établis dans la collectivité et axés sur l'apprenant, une grande variété de formules se sont fait jour. Un certain nombre de collectivités ont formé des cercles familiaux de lecture pour que les jeunes mamans puissent apprendre à lire à leurs enfants et interagir de façon significative avec eux. On organise également des soirées de devoirs pour les jeunes. On vise ainsi à combattre le phénomène du décrochage, qui soulève beaucoup d'inquiétude dans la collectivité autochtone. Étant donné que l'on perçoit les programmes d'alphabétisation comme un moyen de revaloriser la culture et la langue, les participants animent souvent des activités à caractère culturel.

L'événement qui a connu le plus de succès pour ses répercussions positives, la *Winds of Change Peace Assembly,* est un rassemblement qui a été organisé à l'intérieur du programme des Chippewas de Nawash. Des centaines d'autochtones provenant des quatre coins du Canada s'y sont rendus afin de se voir transmettre, pendant une fin de semaine, des connaissances des Aînés de même que des enseignants traditionnels.

Ce sont ces apprenants qui déterminent le contenu de leurs apprentissages. On adopte, dans la plupart des programmes, la démarche centrée sur le langage intégré : les propres histoires des apprenants forment le programme d'études. À partir de ces histoires, on conçoit des exercices de compréhension, de vocabulaire et de grammaire. Dans nombre de cas, les apprenants demanderont de faire des exercices de préparation à la vie quotidienne (sur les peines, la perte d'êtres chers, les relations positives parents-enfants), le tout sous une perspective autochtone. Souvent, les apprenants demandent un soutien moral et d'enseignement par correspondance auprès de collèges universitaires et, dans certains cas, auprès des universités.

Finalement, des apprenants ont acquis suffisamment de confiance pour demander d'être alphabétisés dans leur langue autochtone. En Ontario, on compte quatorze projets dans lesquels les participants sont appelés à réaliser des activités originales, telles la conception de livres de mots croisés dans une langue autochtone et l'élaboration de leçons thématiques, avec illustrations, en anglais et dans la langue de leur communauté. Les apprenants, en participant activement au processus, se sentent plus compétents et deviennent plus actifs au sein de la collectivité.

5. PROJETS SPÉCIAUX

Les apprenants ont joué un rôle décisif dans un certain nombre de projets spéciaux d'alphabétisation. À partir de leurs demandes et de leurs besoins, on a élaboré des approches innovatrices.

Dans le district de Kenora, plusieurs personnes avaient demandé qu'on les aide à obtenir leur permis de conduire, car selon elles, le manuel de cours de conduite était difficile à comprendre et ennuyant. C'est alors que la coordonnatrice a conçu un jeu, sur le principe des *Quelques arpents de pièges,* à partir du manuel de cours de conduite. Le jeu est écrit en anglais simple ; les apprenants peuvent donc le comprendre plus facilement que le manuel.

Des participants de la bande indienne des Chippewas de Saugeen souhaitaient fréquenter l'école des beaux-arts, mais ne pouvaient pas y être admis car ils ne détenaient pas le diplôme d'études secondaires exigé. La coordonnatrice a alors décidé d'attirer l'école des beaux-arts chez eux. Elle a obtenu une subvention qui a permis de payer les honoraires et les frais de déplacement d'artistes autochtones provenant des quatre coins de l'Ontario

pour venir partager leurs expériences et transmettre leurs connaissances artistiques. En plus d'avoir amélioré leurs talents artistiques, les apprenants ont développé leur sens critique de même que leurs habiletés à prendre des notes et à écouter. Par surcroît, chaque artiste a fait le don d'une de ses œuvres au programme pour le financement du programme.

Chez les Métis habitant près de Burleigh Falls, les apprenants ont eux-mêmes publié un bulletin communautaire, distribué à deux mille exemplaires chaque mois. Ce bulletin constituait une source importante d'information communautaire. Il a servi d'instrument d'approche en vue du recrutement de participants pour les programmes et pour les autres activités de l'organisme d'accueil. Les apprenants ont pu acquérir des compétences en demande, tels le traitement de textes, l'éditique, la présentation et la mise en page, et prendre une certaine expérience dans le domaine de la rédaction. Le bulletin leur a également permis de présenter leurs œuvres d'art.

Dans la bande indienne de Sioux Lookout, des apprenants tiennent une librairie. Ce projet a débuté grâce à une vente de livres qui a connu un immense succès, car on y offrait une vaste sélection de livres d'auteurs autochtones destinés aux grands comme aux petits. La bonne librairie la plus proche se trouvait à six heures de route, à Winnipeg. Cela n'a pas été étranger au succès de l'entreprise. Les apprenants préparent des bibliographies, tiennent l'inventaire et s'occupent des clients. La librairie constituera une source importante de financement du programme. Bien que le projet n'en soit qu'à ses premières étapes, la coordonnatrice affirme que la librairie a reçu un bon accueil dans la région.

Voilà quelques-uns des exemples qui illustrent comment les apprenants, en plus de diriger leur programme, lui donnent en retour et en font profiter toute la collectivité.

6. LA FORMATION DES ALPHABÉTISEURS

Au début de 1990, le conseil d'administration de l'ONLC et moi-même avons élaboré un plan de formation avec les responsables de la Tribal Sovereignty Associates (voir l'introduction). Nombreux étaient les alphabétiseurs à avoir signalé qu'ils se sentaient isolés. (La plupart d'entre eux demeurent à des heures de route l'un de l'autre.) Selon ce plan, les alphabétiseurs se réuniraient tous les trois mois pour assister à cinq séances de formation d'une semaine. Ces cours mèneraient à l'obtention d'un certificat en communication et en alphabétisation des autochtones, émis par la First Nations Technical Institute. Les alphabétiseurs ont été appelés à participer à chacune des étapes du processus. Ils ont décidé de se rencontrer à divers endroits en Ontario, où sont mis en œuvre des programmes qui fonctionnent bien. Ils ont ainsi pu constater ce que l'alphabétiseur d'une région donnée était capable d'accomplir. Cela les a incités à appliquer ces modèles dans leur propre collectivité. Les participants ont également pu échanger une foule d'idées en dehors des ateliers.

Je vais maintenant décrire les deux cours qui, selon les alphabétiseurs, les préparent le mieux à aider les apprenants à gagner une meilleure estime de soi.

Le cercle de vie

La technique du cercle de vie est de loin la plus efficace. Le cercle est animé par une personne ayant reçu une formation en entraide de groupe. L'entraide de groupe repose sur le principe selon lequel nous sommes, en tant qu'êtres humains, foncièrement bons et sains ; nous sommes également naturellement portés à ressentir de l'amour et de l'affection envers les autres et envers nous-mêmes ; nous sommes intelligents et avons la capacité de fonctionner de façon logique et rationnelle. Cependant, ces capacités peuvent être gravement entravées en raison de circonstances difficiles qui n'ont pas été résolues. Par conséquent, nous avons besoin d'un moyen de nous « libérer » des émotions qui nous empêchent de jouir de la vie ou de faire de nouveaux apprentissages. La personne ayant demandé la tenue d'un cercle de vie y invite des gens à qui elle peut faire confiance. Une fois rassemblés, les participants s'assoient en cercle.

Le cercle de vie débute habituellement selon la tradition autochtone. Dans le sud de l'Ontario, nous nous servons du « foin d'odeur », qui pousse dans les marécages et est considéré comme les cheveux de la Terre, notre mère. Nous en faisons une tresse à trois brins, chaque brin représentant respectivement l'esprit, le corps et l'âme. Nous allumons ensuite l'une des extrémités de la tresse à l'aide d'une allumette. La fumée qui se dégage du feu symbolise nos pensées qui montent vers le Créateur. Avec la fumée, nous frottons alors nos yeux pour avoir une vision plus claire, nos oreilles pour entendre de bonnes choses, notre bouche pour choisir les bonnes paroles et finalement, notre cœur pour avoir des pensées positives. Pendant que chacun des membres du cercle se « macule » ainsi de fumée, quelqu'un adresse une prière au Créateur.

Le cercle de vie suit les cycles de réalisation décrits plus tôt. L'entraidé divulgue la source de ses tourments aux autres membres du cercle pour que ceux-ci puissent « prendre conscience » du problème. La confiance est essentielle. L'entraidé entre alors plus en profondeur dans la question pour définir la « lutte ». L'animateur va l'encourager à « ressentir » plutôt qu'à réfléchir. Souvent, l'entraidé entre dans une phase de « libération », au cours de laquelle il revit l'expérience douloureuse. L'animateur l'aide à traverser cette phase tout en lui assurant qu'il maîtrise parfaitement son sentiment et que ce n'est pas le contraire. Lorsque la phase de libération est terminée, la personne est prête à passer à la phase de « reconstruction ». L'animateur remet l'entraidé dans un état de bien-être affectif en soulignant les points positifs qui se dégagent de cette expérience. Il ou elle l'encourage ensuite à répéter une phrase positive qui résume l'expérience. Une fois que l'entraidé est capable de dire la phrase avec conviction, elle ou il est habituellement capable de passer à la prochaine étape, qui lui permettra de conserver ce bon sentiment.

Les autres participants éprouveront de l'empathie pour l'entraidé tout au long du processus. À cette étape-ci, ils parlent avec les autres membres du groupe de la façon dont ils ont réussi à traverser des expériences similaires, puis rappelleront à l'entraidé d'autres circonstances dans lesquelles il a démontré l'habileté en question.

Une fois de retour dans leur communauté, les alphabétiseurs ont organisé des cercles de vie, pour constater que les liens qui se créent au cours de ces séances permettent d'établir un excellent réseau d'entraide.

L'évaluation des connaissances acquises

La deuxième méthode la plus efficace enseignée dans le programme de communications et d'alphabétisation des autochtones est le processus d'élaboration d'un portfolio, désigné également sous le nom d'évaluation des connaissances acquises. L'évaluation permet aux gens de déterminer quelles connaissances du collégial ils ont pu acquérir à l'extérieur de l'école. Dans ce processus, on met l'accent sur l'étudiant et sur ses expériences antérieures d'apprentissage, vécues dans le lieu de travail, dans le monde des affaires ou en participant aux activités de la maison ou de la collectivité. On montre à l'étudiant comment :

- relever et prendre en note les expériences antérieures d'apprentissage ;
- déterminer ses propres forces, faiblesses et besoins de même que ses domaines d'intérêt ;
- échanger cette information avec le personnel enseignant ou autres participants.

En préparant son portfolio, la personne analyse les événements et les gens qui comptent dans sa vie. L'objectif de cette analyse de soi est de déterminer les connaissances, les compétences et les attitudes développées dans chaque situation. La personne examine ensuite ses relations avec la **famille** afin de cerner quelle philosophie d'entraide elle a pu en tirer. À la suite de cet examen, elle explore les façons dont elle a mis cette philosophie en pratique dans ses interactions, positives ou non, avec la **collectivité.** Finalement, elle étudie ses moyens de soutien par rapport à la **société** en général. Le portfolio est ensuite préparé avec l'aide d'une personne qualifiée dans le processus d'évaluation des connaissances acquises. Ce cours peut durer jusqu'à un an si la personne travaille également à temps plein.

Le portfolio comprend plusieurs documents importants, dont : un curriculum vitae à jour, une liste des ressources ayant contribué à la croissance de la personne, une liste de références. Une fois le portfolio terminé, la personne rencontre alors le personnel enseignant pour discuter principalement

des questions relatives aux objectifs des cours et aux exigences relatives aux compétences.

L'évaluation des connaissances acquises est un processus long et compliqué. En revanche, elle permet aux alphabétiseurs non seulement d'obtenir des équivalences de cours pour le programme de communications et d'alphabétisation des autochtones, mais également d'appliquer les principes de la validation des acquis expérientiels avec les élèves.

7. PRÉSERVER L'HISTOIRE ORALE ET VALORISER LE PRÉSENT

> « Paradoxalement, les cultures orales doivent se fusionner aux écrits et aux symboles pour assurer leur renouvellement et leur survie. Les cultures orales s'évanouissent bien vite ; c'est pourquoi on ne peut plus les transmettre uniquement de cette façon[17]. »

En cette époque de renouveau de la culture autochtone, les gens se tournent vers la sagesse du passé. En 1990, Année internationale de l'alphabétisation, on a mis sur pied, dans plusieurs programmes, des projets d'histoire orale pour coucher sur papier les enseignements des Aînés. Dans l'un des programmes, ce sont les apprenants qui ont rédigé leur propre plan. Ils ont déterminé les manières dont ils souhaitaient apprendre, quelles étaient les personnes en mesure de leur montrer et quels moyens employer pour conserver cette information pour les générations futures.

Les participants au programme d'alphabétisation à West Bay ont organisé une exposition sur la structure traditionnelle des clans. Dans la culture autochtone, on donne aux clans des noms d'animaux. Les apprenants ont étudié les habiletés, les qualités et les rôles des animaux qui représentent les clans de West Bay. Grâce à cette exposition, les apprenants ont été capables de transmettre les enseignements aux membres de leur collectivité.

Dans d'autres collectivités, des apprenants ont interrogé les Aînés et enregistré sur bande sonore les bribes d'histoire ou les enseignements que ces derniers leur avaient communiqués. Les apprenants ont ensuite transcrit les textes. Dans certains cas, les Aînés ont même prêté, pour les besoins du programme d'alphabétisation, des photographies qu'ils avaient conservées pendant des années. Dans d'autres cas, les apprenants ont illustré les paroles de leurs Aînés. On a regroupé ensuite les photographies et les textes dans des brochures destinées à l'alphabétisation.

Les alphabétiseurs admettent que les écrits ne constituent pas le seul moyen d'expression : le théâtre en est un autre. À l'intérieur du programme de Nokee Kwe à London, en Ontario, on a monté une pièce intitulée Grace and Lilian. Tous les apprenants avaient contribué à la rédaction du scénario. La

pièces a été présentée dans toute la région du sud-ouest de l'Ontario. Elle a servi d'outil de promotion pour l'alphabétisation et d'activité de financement.

La coordonnatrice du programme de Fort Érié suit elle-même le programme qu'elle gère. Dans les institutions scolaires, on l'avait cataloguée comme dyslexique. Au départ, elle participait au programme comme volontaire et apprenante. Ensuite, grâce au financement obtenu, elle a pu faire du placement professionnel à l'intérieur du programme. Lorsque la coordonnatrice d'alors a quitté son travail, elle a très bien su la remplacer. Aujourd'hui, elle contrinue à participer aux séances de conseillance. Elle dicte sur magnétophone ses lettres et ses rapports, et son assistante se charge de les transcrire. Cette femme a réécrit une légende autochtone sous forme de pièce de théâtre. Elle a ensuite recruté des acteurs parmi les apprenants et d'autres volontaires pour jouer dans la pièce. Après la représentation, les participants au programme avaient organisé une fête traditionnelle. Ce « dîner-théâtre » a également servi d'outil de promotion et d'activité de financement pour le programme d'alphabétisation.

Les alphabétiseurs sont devenus maîtres dans l'art d'aider les apprenants à s'instruire tout en exploitant divers moyens de communication.

CONCLUSION

Des 31 projets d'alphabétisation des autochtones, quatorze comportent un volet dans une langue autochtone. Les alphabétiseurs ont dû faire preuve de beaucoup d'originalité pour trouver des moyens de financer ces projets. Certains programmes sont financés par le gouvernement fédéral à l'intérieur de projets pilotes. Toutefois, les subventions ne sont pas renouvelables. Dans certains cas, le coordonnateur est bilingue et peut offrir le programme en anglais et dans la langue autochtone de la collectivité. Dans d'autres cas, le programme local peut avoir fait l'objet d'un arrangement particulier avec l'enseignant de la langue autochtone. Par exemple, dans un des programmes du nord de l'Ontario, l'enseignant donne des cours une soirée par semaine en échange d'une carte mensuelle d'abonnement d'autobus.

L'une des préoccupations est que l'alphabétiseur peut ou peut ne pas travailler dans le dialecte de la collectivité. C'est la situation géographique qui détermine le dialecte parlé. Or, les peuples autochtones ont tendance à migrer, peut-être à la recherche d'emplois. De plus, le mariage entre des membres de peuples différents peut impliquer que les parents parlent deux dialectes différents et que leurs enfants seront exposés aux deux. Par conséquent, on se demande quel dialecte on devrait enseigner dans le programme. Souvent, c'est le dialecte parlé par l'enseignant disponible qui le déterminera. Comme c'est le cas pour les alphabétiseurs, les enseignants de langue autochtone passent des heures à préparer le contenu de leurs programmes d'études.

Souvent, ces programmes ne peuvent être diffusés à grande échelle parce qu'ils ont été préparés dans le dialecte de l'enseignant.

La Direction de l'alphabétisation du ministère de l'Éducation de l'Ontario souhaite que les langues autochtones écrites soient uniformisées, pour pouvoir diffuser plus facilement le matériel pédagogique. Nous croyons que, si les communautés souhaitaient une uniformisation, celle-ci devrait se faire en deux volets.

Le premier volet comprendrait les langues autochtones ayant déjà une base linguistique moderne. On pourrait organiser un colloque afin d'établir les éléments fondamentaux de l'uniformisation, notamment les systèmes d'écriture et de formation des mots. Idéalement, on devrait organiser, dans les cinq prochaines années, un colloque linguistique regroupant chacune des collectivités appartenant à une famille linguistique particulière.

Le deuxième volet viserait les langues autochtones qui nécessitent davantage de travail d'ordre linguistique. Le ministère de l'Éducation, en collaboration avec des linguistes, des Aînés, des spécialistes et des enseignants de langue autochtone, de même que les organisations communautaires autochtones, parraineront la préparation et la publication de dictionnaires et de grammaires pour établir des règles de base uniformes de la langue écrite. Une fois prêts ces outils linguistiques de base, des colloques linguistiques pourront être tenus afin d'établir les règles de la langue écrite.

Les premières étapes de la réalisation de ces deux volets sont entreprises. On a trouvé des parrains auprès des collectivités autochtones. Le gouvernement de l'Ontario ne financera que l'uniformisation linguistique. Ce sont les collectivités autochtones elles-mêmes qui décideront de la direction que prendra le projet.

L'ONLC travaille actuellement à la mise sur pied d'une fondation chargée de l'alphabétisation des autochtones. Pour ce faire, elle s'est donné le mandat suivant :

- engager les discussions avec les responsables fédéraux et provinciaux afin d'assurer le financement continu des programmes d'alphabétisation et l'instauration de ces programmes dans toutes les collectivités autochtones de l'Ontario ;
- aller chercher de l'aide du secteur privé dans la mise sur pied de projets collectifs d'enseignement des langues ;
- créer un conseil consultatif sur les langues des premières nations ;
- créer une commission consultative régionale pour aider et orienter le conseil d'administration dans les services aux régions et aux organismes de soutien.

L'essor qu'a connu l'alphabétisation dans les cinq dernières années est très encourageant. Dans les cinq prochaines années, les projets d'alphabétisation des autochtones seront perçus comme des efforts viables à l'intérieur de la collectivité. En effet, plusieurs des organisations politiques autochtones à l'échelle régionale et provinciale commencent à abonder dans le sens de l'ONLC, qui affirme que l'alphabétisation est un premier pas crucial dans le processus d'autodétermination. Tout compte fait, l'ONLC constitue un élément décisif pour aider les alphabétiseurs et les individus à construire des collectivités plus compétentes.

NOTES

1. ANTOINE, R., D. MILLER et B. MYERS. *The Power Within People*, Peace Tree Technologies, Deseronto (Ontario), 1986.

2. Ibid.

3. HAGEY, LAROQUE et McBRIDE. *Highlights of Aboriginal Conditions, 19822001, Part III, Economic Conditions.*

4. COMEAU, P. et A. SANTIN. *The First Canadians : A Profile of Canada's Native People Today*, James Lorimer and Company, Toronto, 1990.

5. Ibid.

6. *Self-Government and Land Claims Task Group Framework Statement*, Ontario Native Affairs Secretariat, 1992.

7. *Special Bulletin, Statement of Political Relationship*, Chiefs of Ontario, 1991.

8. *You Took my Talk : Aboriginal Literacy and Empowerment*, quatrième rapport du Comité permanent des affaires autochtones, Chambre des communes, Ottawa (Ontario), 1990.

9. Ibid.

10. *Towards Linguistic Justice for First Nations*, Assemblée des premières nations, Ottawa (Ontario), 1990.

11. Ibid.

12. COMEAU, Pauline et Aldo SANTIN. *The First Canadians*, op. cit.

13. *You Took My Talk*, op. cit.

14. Ibid.

15. ROSS, Rupert. *Dancing with a Ghost, Exploring Indian Reality*, Octopus Publishing Group, Markham, Ontario, 1992.

16. COMEAU, Pauline et Aldo Santin. *The First Canadians*, op. cit.

17. BHOLA, H.S. *Literacy for Survival and for More than Survival*, UNESCO, Bureau international de l'éducation, 1990.

ALPHABÉTISATION DANS LES LANGUES ET LES CULTURES AUTOCHTONES

Lynn Fogwill
Éducation permanente
Territoires du Nord-Ouest
Yellowknife, Canada

« Quand je parle ma langue, je peux aller partout ... je peux m'exprimer ... exprimer ma pensée ... cela est tellement important pour moi. En anglais, je dois parcourir mon répertoire de mots, utiliser sans cesse le même vocabulaire. Lorsque je parle ma langue, je suis comme une sirène dans l'eau, je me tourne, me retourne, plonge, respire et nage comme je veux. » (Fibbie Tatti, 1992)

*« Peu importe le nombre de personnes qui utilisent une langue, peu importe la taille de la nation qui la parle, ces personnes ont droit à leur langue, à sa survie et à son maintien. » (**Ma langue à moi**, 1990, p. 69)*

INTRODUCTION

Cinquante-sept mille personnes, parlant huit grandes langues différentes, vivent dans les Territoires du Nord-Ouest du Canada. Six de ces langues, enrichies de divers dialectes régionaux, sont les anciennes langues des peuples autochtones qui forment la majorité de la population. Fidèles à la tradition orale, les aînés ont transmis la sagesse, les connaissances, les mœurs, les compétences nécessaires à la survie de même que la façon de prendre soin de la terre et des animaux aux enfants et aux jeunes en leur racontant des récits, des légendes et des vérités légués par les ancêtres.

Les habitants des Territoires parlent aussi l'anglais et, dans une moindre mesure, le français. Ces langues y ont été introduites par les étrangers venus chasser la baleine, commercer, piéger, exploiter les mines et christianiser la population. Par la suite, la langue et la culture anglaises sont venues dominer le milieu des affaires et de l'industrie, le gouvernement, la presse et les médias.

En 1990, l'Assemblée législative des Territoires du Nord-Ouest a adopté une loi qui rendait les huit langues officielles. C'était la première fois qu'une province ou un territoire du Canada reconnaissait l'existence des langues autochtones et leur conférait un statut égal aux deux langues officielles du pays. En adoptant la *Loi sur les langues officielles*, la plus haute instance politique a reconnu le désir et le besoin désespéré des populations autochtones de reconquérir et de revitaliser leurs langues et leur culture.

La volonté des autochtones de survivre en tant que peuple les a amenés à opposer leur culture et leur langue traditionnelles, enracinées dans la terre locale, à celles des régions urbanisées, industrialisées et non autochtones du Sud, répandues par les émissions de télévision américaines diffusées par satellite depuis Détroit vers les collectivités les plus éloignées comptant tout au plus cinq cents personnes.

Si la Loi est importante, elle ne peut garantir seule que les langues et la culture survivront jusqu'au prochain siècle. Il importe de mettre en œuvre des stratégies intensives afin de soutenir les efforts déployés par les populations pour les reconquérir. L'alphabétisation constitue donc un élément essentiel à toute stratégie de survie.

HISTORIQUE

Les Territoires du Nord-Ouest (T.-N.-O.), d'une superficie de 3 376 698 kilomètres carrés, englobent la plus grande partie du nord du Canada. Couvrant environ le tiers du territoire canadien, ils ont à peu près les dimensions de l'Inde et comprennent trois fuseaux horaires.

Au Canada, les T.-N.-O. constituent la seule compétence administrative où les autochtones forment la majorité de la population. En effet, 58 p. 100 des habitants sont d'origine autochtone : 35 p. 100 sont des Inuit (appelés parfois « Esquimaux »), 16 p. 100 des Dénés (parfois nommés « Indiens ») et 7 p. 100 des Métis.

Les Territoires ont la population la plus jeune du Canada et le taux de natalité y est presque trois fois supérieur à la moyenne nationale. Environ 45 p. 100 des habitants des Territoires ont moins de 20 ans et 2 p. 100 seulement dépassent 65 ans.

La population peu nombreuse (57 000 habitants) est répartie en soixante-deux collectivités dispersées sur l'immense territoire, mais une bonne partie des gens passent encore chaque année un certain temps en pleine nature dans des camps où ils s'adonnent à leurs activités traditionnelles : chasse, pêche et piégeage. La plupart des collectivités, très petites, comptent moins de 1000 habitants. La capitale, Yellowknife, seule grande ville des Territoires du Nord-Ouest, regroupe 15 000 personnes en majorité non autochtones.

Les plus petites collectivités, formées surtout d'autochtones, connaissent le taux de chômage le plus élevé (27 p. 100), le taux d'activité le plus bas (16 p. 100), disposent d'une infrastructure très limitée en matière d'économie et de transports et dépendent d'une économie locale axée sur la tradition et la subsistance. Les rares localités plus importantes sont beaucoup plus développées : formées surtout de non-autochtones, elles connaissent un très faible taux de chômage (7 p. 100) et une économie principalement fondée sur les salaires.

Dirigés par le gouvernement central d'Ottawa, capitale du Canada, jusqu'à la fin des années 60, les Territoires du Nord-Ouest ont dû attendre les vingt dernières années pour exercer un certain contrôle sur leur gouvernement et sur leurs activités politiques et économiques. Ce n'est que depuis 1975 qu'une assemblée législative élue gouverne les Territoires. La majorité des députés élus à l'Assemblée sont maintenant des autochtones, tout comme les membres du gouvernement et du conseil des ministres choisis parmi les députés.

Par le truchement de leurs organisations politiques, les autochtones ont lutté pour faire reconnaître leurs droits et leur existence, de même que pour obtenir des indemnisations en portant leurs revendications territoriales devant les tribunaux et en se soumettant à de longues et pénibles négociations. Trois revendications territoriales ont été négociées et réglées par les Inuvialuit (Inuit de l'ouest de l'Arctique), par les Inuit de l'est et du centre de l'Arctique ainsi que par les Gwich'in, Dénés du delta du Mackenzie dans l'ouest de l'Arctique. Deux autres groupes dénés négocient actuellement deux autres revendications territoriales qui permettraient aux habitants des régions concernées d'accéder à une certaine autonomie gouvernementale, de décider de l'utilisation des terres et des ressources de la région ainsi que de percevoir des indemnités en espèces.

Le règlement de la revendication territoriale déposée par les Inuit prévoit la division des Territoires du Nord-Ouest en deux parties dont l'une formera le « Nunavut », patrie des Inuit, tandis que l'autre deviendra une nouvelle entité politique. Les autochtones de ces deux futurs territoires sont confrontés à d'importants défis touchant la situation constitutionnelle, les modes de gouvernement et la prise en main de leur destinée politique, sociale et économique.

Les Inuit forment la nette majorité des habitants de toutes les collectivités, tandis que les Dénés constituent une minorité dans la région de la vallée du Mackenzie qu'ils occupent. Les Dénés ont été plus marqués que les Inuit par la culture non autochtone provenant du Sud.

L'intervention des missionnaires a fait disparaître de nombreuses croyances spirituelles traditionnelles tant chez les Dénés que chez les Inuit. Vers le milieu du XIX^{e} siècle, les Dénés sont devenus dépendants du commerce des fourrures, alors que chez les Inuit, la pêche à la baleine n'a pas engendré une aussi forte dépendance économique. Dans les deux groupes toutefois, la culture traditionnelle a changé, des maladies jusque-là inconnues ont semé la mort, des territoires familiaux anciens ont été bouleversés, le mode de vie traditionnel a été transformé à jamais et des groupes autochtones entiers se sont éteints. Au cours des dix dernières années, le mouvement européen d'opposition au commerce des fourrures a été désastreux pour les autochtones du Nord, en particulier pour les Inuit. La disparition de ce commerce, qui constituait l'unique source de revenus en espèces pour la plupart des collectivités et des familles, a fortement paralysé l'économie.

Comme cela s'est produit pour de nombreux peuples indigènes dans le monde, la colonialisation a laissé derrière elle bien des problèmes. La plupart des collectivités des T.-N.-O. font face à un ensemble de difficultés intimement liées : taux de suicide parmi les plus forts du Canada, nombre extrêmement élevé de cas de violence familiale, d'alcoolisme, de toxicomanie et de consommation de solvants, grave pénurie de logements convenables. Le manque d'emplois et la dépendance à l'égard de l'aide sociale ont un effet profondément néfaste sur les autochtones, en particulier sur les nombreux jeunes des petites collectivités.

CONTEXTE HISTORIQUE CONCERNANT LA LANGUE ET L'ÉDUCATION

Pendant des dizaines de milliers d'années, les Dénés et les Inuit ont occupé le territoire et établi une société complexe et très prospère où la culture, les croyances et les valeurs se transmettaient de génération en génération grâce à la tradition orale. La langue, d'une grande richesse, permettait de décrire, de s'exprimer et d'analyser.

Les aînés, les parents et les autres membres de la famille avaient la responsabilité d'éduquer les enfants et de transmettre les traditions culturelles d'une génération à l'autre. L'éducation des enfants commençait très tôt puisqu'ils participaient aux activités quotidiennes du camp. Les mères, les grand-mères et les tantes enseignaient aux filles à préparer les peaux et à coudre les vêtements, alors que les pères, les grands-pères et les oncles apprenaient aux garçons à fabriquer des instruments de chasse et à bien chasser. Lorsque les enfants avaient atteint l'habileté voulue, les membres du camp leur témoignaient du respect et les considéraient comme des adultes.

On peut dire que, dans les T.-N.-O., la scolarisation a connu trois étapes rythmées par l'Histoire : l'époque des missionnaires, du milieu du XIX^{e} siècle à 1950 ; la période du gouvernement fédéral, du milieu des années 40 à 1970 ; la période correspondant à la création du gouvernement territorial, à partir de 1967.

La scolarisation officielle a commencé avec l'arrivée des missionnaires dans le Nord, dès le milieu du XIX^{e} siècle dans la Vallée du Mackenzie située dans l'ouest de l'Arctique, et au début des années 40 dans l'est de l'Arctique. La plupart des écoles alors établies étaient des pensionnats dirigés par le clergé catholique ou protestant, où les enfants séparés de leur famille passaient souvent les deux tiers de l'année.

Plongés dans une culture et une langue étrangères, ils recevaient une « éducation de base » dans les pensionnats, avant d'être renvoyés pendant l'été à la vie et à la culture traditionnelles du camp au sein de leurs familles. Dans les pensionnats, on interdisait souvent aux enfants de parler leur langue et on dénigrait leur culture en la comparant à la culture « civilisée » du Sud, personnifiée par les enseignants.

> *« À l'école, l'enfant était jugé par rapport à une culture qui lui était imposée. On lui demandait par exemple de lever la main avant de répondre à une question, alors que la culture dénée lui enseignait de ne jamais attirer l'attention sur soi. Ainsi, au même moment, l'enfant avait deux soucis : répondre à la question, mais aussi trouver les bons mots et la bonne manière pour le faire. L'enfant était jugé par rapport à une culture en conflit avec la sienne. » (Fibbie Tatti, 1992)*

Les enfants ont donc souffert de la tension due à la terrible dichotomie entre ces deux mondes et, pis encore, ils ont passé trop peu de temps avec leur famille et leur entourage pour se souvenir de leur langue et de leur culture. De retour chez eux à la fin de leurs études, ils ne possédaient ni les connaissances, ni les compétences, ni la langue qui leur auraient permis de participer à la vie de leur collectivité. Les aînés et les adultes ont vu leur rôle traditionnel d'éducateurs usurpé par un système scolaire qui éloignait les enfants d'eux.

À la fin des années 40 et au début des années 50, le gouvernement fédéral a créé des écoles publiques et établi pendant plusieurs décennies un système de scolarisation fortement centralisé dont l'administration se situait bien loin des collectivités et des personnes qu'elle était censée servir. Même si les pensionnats subsistaient, on a progressivement construit des écoles dans les collectivités, qui ont connu une véritable vague de construction. Cette tendance a elle aussi contribué à attirer un nombre croissant de bureaucrates non autochtones pour administrer les écoles.

On a encouragé les familles à rester dans les villages pour permettre aux enfants de fréquenter l'école et, avec le temps, la plupart ont préféré ne plus partir même si cela perturbait la tradition de la vie saisonnière au camp. Certes, les enfants pouvaient désormais rester dans leur famille et fréquenter l'école, mais le mode de vie traditionnel a cédé la place à la vie sédentaire, les cours enseignés ont été importés du Sud et les aînés ont cessé de transmettre la langue et la culture aux enfants.

Bien qu'au milieu des années 60, le gouvernement fédéral ait cédé le domaine de l'éducation au gouvernement des Territoires, les enseignants, non autochtones pour la plupart, ont continué à venir du sud du Canada. Comme ils ne restaient souvent qu'un ou deux ans dans une collectivité, ils ont rarement acquis une connaissance approfondie de la culture et des valeurs des élèves et de leurs familles. Pis encore, le programme et le matériel didactique provenaient de la culture urbaine, non autochtone du Sud.

Très peu d'enfants ont bien réussi à l'école et leurs parents, étrangers à ce système d'éducation, y ont souvent vu peu de choses à valoriser et à soutenir. Si les enfants terminaient avec succès le primaire dans leur collectivité, ils devaient ensuite s'éloigner de leur famille pour entreprendre des

études secondaires au pensionnat. Le système scolaire a en grande partie amené plusieurs générations d'enfants autochtones, en particulier chez les Dénés, à perdre leur langue et leur culture.

En 1982, l'Assemblée législative a créé un Comité spécial sur l'éducation destiné à étudier les problèmes liés au système scolaire. Les commentaires formulés par les parents et les dirigeants des collectivités lors des audiences publiques du Comité témoignent éloquemment de la crise qui existait alors relativement au système scolaire.

> *« La façon dont on traite les jeunes de 14 ans dans la société traditionnelle et à l'école est foncièrement différente : la société traditionnelle les traite comme des adultes alors que l'école ne le fait pas.*
>
> *« Le problème du décrochage scolaire chez les jeunes provient du fait qu'ils se sentent pris entre deux modes de vie ; ils ne peuvent pas partir chasser, ils ne trouvent pas d'emploi, ils ne sont pas instruits. Culturellement, ils se sentent pris entre les deux modes de vie et ne s'acceptent ni d'une façon ni de l'autre.*
>
> *« Nous reconnaissons que le monde change et que, de façon idéale, l'école devrait donner à nos enfants les compétences dont ils ont besoin pour vivre différemment. Mais cet enseignement ne devrait pas entrer en conflit avec l'éducation traditionnelle que les parents et les aînés veulent encore donner à leurs enfants. Elle ne devrait pas semer en eux la confusion en leur inculquant des valeurs et une vision du monde étrangères à celles de leur propre milieu. L'école devrait leur donner des outils qui leur permettraient de choisir la manière dont ils veulent vivre.*
>
> *« Nous ne pouvons pas accepter d'enterrer notre langue en même temps que nos aînés.*
>
> *« Nous devons conserver notre langue. Je ne peux même pas parler à mes propres enfants et me faire bien comprendre ; ils ne peuvent pas non plus me servir d'interprètes ; cela me désole. »*
>
> (*Learning : Tradition and Change in the Northwest Territories*, 1982).

Le Comité spécial a recommandé que des changements importants soient apportés à l'administration et à l'enseignement dans les Territoires. La plupart des recommandations visaient à ramener au niveau local la prise de décisions et l'autorité dans le domaine de l'éducation, à accroître la partici-

pation des parents et du milieu et à rendre le système scolaire mieux adapté aux besoins des membres de la collectivité.

Au cours des dix dernières années, un certain nombre de changements importants ont modifié la mise en application des programmes d'études. On a établi des commissions scolaires régionales guidées par des conseils communautaires d'éducation. On a renforcé et décentralisé le tout récent programme de formation pédagogique des enseignants afin d'accroître le recrutement d'enseignants autochtones pour les écoles du Nord. Pour chacun des principaux groupes linguistiques, on a établi des centres régionaux chargés d'élaborer des programmes et du matériel didactique dans la langue du groupe et de soutenir l'enseignement des langues dans les écoles. Toutefois, la mise en œuvre de ces changements importants est lente et il est difficile d'en mesurer les effets.

SITUATION ACTUELLE

Malgré certains progrès concernant le droit de regard de la collectivité dans l'éducation, l'adaptation culturelle des programmes et l'augmentation des enseignants autochtones, la situation actuelle de l'alphabétisation reste navrante.

Les Territoires du Nord-Ouest comptent le plus fort taux « d'analphabétisme fonctionnel » du Canada en anglais, langue dominante. Selon les normes de mesure établies par l'UNESCO, 44 p. 100 de la population n'a pas terminé la neuvième année mais, en réalité, 72 p. 100 des adultes autochtones ont une formation inférieure à ce niveau. Le nombre d'enfants autochtones qui terminent le secondaire ou même la dixième année, reste très bas. Bien que ces derniers représentent 72 p. 100 des effectifs scolaires, 5 p. 100 d'entre eux seulement terminent la 12e année. Le taux d'enfants et de jeunes qui quittent l'école avant d'avoir terminé le secondaire atteint environ 80 p. 100 dans les Territoires du Nord-Ouest, alors qu'il est de 30 p. 100 dans l'ensemble du Canada.

Le faible niveau de connaissance de l'anglais chez les adolescents et les jeunes adultes autochtones les empêche d'accéder à la formation et de trouver un emploi rémunéré. Comme les jeunes constituent une très forte partie de la population, on voit dans la plupart des collectivités de nombreux jeunes sous-scolarisés et sans emploi. Souvent, ils ne savent s'exprimer correctement ni dans leur langue maternelle ni en anglais. Dans de nombreuses collectivités, on les nomme « itinérants » parce qu'ils passent leurs journées sans but précis. Mais si la médiocre connaissance de l'anglais représente un problème important chez les autochtones, le présent document est axé sur la situation des langues autochtones.

La disparition de ces langues est alarmante puisque 16 p. 100 des adultes autochtones de plus de 15 ans parlent uniquement leur langue mater-

nelle, 60 p. 100 parlent leur langue et l'anglais et 24 p. 100 parlent uniquement l'anglais.

Les aînés dénés et inuit, éducateurs traditionnels, se disent très affectés de voir les enfants et les jeunes perdre leur langue ou tout au plus utiliser un langage très pauvre, émaillé de mots anglais, privé de sa richesse et de sa complexité de même que de sa capacité de décrire et de communiquer. Même si 94 p. 100 des Inuit de 15 à 24 ans utilisent leur langue, il s'agit souvent d'un mélange d'inuktitut et d'anglais où l'on constate un fort manque de vocabulaire.

Depuis toujours, la langue écrite est plus enracinée chez les Inuit : en effet, 77 p. 100 d'entre eux savent lire leur langue et 74 p. 100 savent l'écrire, alors que ce taux est respectivement de 16 p. 100 et 11 p. 100 chez les Dénés. On peut dire que la langue des Inuit reste vitale et tout à fait viable, car son degré d'homogénéité est remarquable dans l'ensemble du cercle polaire depuis le Groenland jusqu'à l'Alaska. Il existe un nombre relativement élevé de publications en inuktitut par comparaison aux ouvrages écrits dans les langues dénées.

De son côté, l'utilisation des langues dénées diminue : on constate que 62 p. 100 seulement des personnes de 15 à 24 ans emploient leur langue par opposition à 75 p. 100 des personnes plus âgées. Même si certaines langues dénées sont encore parlées par un grand nombre de personnes, d'autres sont en difficulté, notamment la langue gwich'in employée par un nombre dangereusement restreint d'habitants de la vallée du Mackenzie. Même les langues qui ne sont pas sérieusement menacées doivent faire l'objet d'une intervention énergique si on veut garantir leur survie.

DÉFI

> *« ... on ne peut pas séparer la langue de la culture vivante qui l'a fait naître. La reconnaissance d'une langue n'est pas seulement la reconnaissance d'un système de mots, mais aussi celle d'une perception unique du monde, des personnes et des sociétés qui l'utilisent. »* (Rapport du groupe de travail sur les langues autochtones, 1986, p. 18.)

Le plus grand défi consiste à éviter la disparition des langues autochtones dans les Territoires du Nord-Ouest. Celles-ci doivent survivre afin d'établir un pont entre les mondes traditionnel et moderne que les personnes portent en elles et rencontrent dans leur vie quotidienne.

Selon l'Assemblée des Premières nations du Canada, l'inuktitut est une langue « prospère » qui doit faire l'objet de mesures préventives visant à garantir sa vigueur et sa survie ; les langues dénées, elles, sont des langues « persistantes » qui doivent faire l'objet de stratégies de développement destinées à assurer leur survie (*Vers l'équité linguistique pour les Premières nations*, 1990.)

Dans ce défi global, trois aspects sont particulièrement cruciaux si l'on veut que les langues prospèrent.

Premièrement, un nouveau système scolaire doit dispenser un enseignement répondant aux besoins culturels et linguistiques des enfants et des familles de chaque collectivité. L'école locale doit participer à la transmission traditionnelle de la culture et de la langue d'une génération à l'autre.

Deuxièmement, on doit réparer les dommages et les pertes du passé. On doit fournir aux adultes, en particulier aux jeunes adultes, la possibilité et des raisons de reconquérir leur langue et leur culture. Les gens doivent avoir un certain intérêt à intégrer les traditions du passé à la vie actuelle et future et avoir la possibilité de le faire.

Troisièmement, on ne doit pas considérer ces langues comme des choses du passé seulement ; sinon elles disparaîtront en même temps que les aînés et leur mode de vie. Les langues doivent devenir des langues vivantes du présent, aussi efficaces dans les domaines de l'informatique, de la terminologie médicale et de la rédaction des lois qu'elles l'ont toujours été pour exprimer la connaissance et la sagesse de la terre.

MESURES À PRENDRE POUR RELEVER LE DÉFI

Les autochtones du Nord tentent de prendre en main les forces politiques, économiques et sociales de leur société et y réussissent, comme le montrent bien les changements survenus au cours des vingt dernières années, le début d'une prédominance autochtone au sein de l'appareil gouvernemental, les efforts de règlement des revendications territoriales et le succès obtenu dans plusieurs de ces revendications.

Dans ce contexte de changement politique et socio-économique, les autochtones réclament aussi des changements dans l'éducation de leurs enfants. La population a tantôt compris clairement et tantôt ressenti de façon intuitive qu'un programme scolaire mieux adapté à la culture ne suffirait pas si les adultes n'avaient pas, eux aussi, la possibilité de reconquérir leur langue et leur culture. En outre, on reconnaît de plus en plus que toute la scolarisation ou tous les programmes communautaires possibles ne permettront pas aux langues de survivre si celles-ci ne sont pas utilisées dans tous les aspects de la vie courante.

On comprend instinctivement que les langues autochtones et l'alphabétisation doivent faire partie intégrante de la vie familiale, scolaire, commerciale, politique, communautaire et que, par conséquent, il importe de promouvoir et d'encourager l'utilisation de ces langues, orales et écrites, et de leur assurer une place au cœur même de la vie de la collectivité.

1. Prendre en main l'éducation des enfants

À mesure que l'administration du système scolaire s'est décentralisée, les parents ont pu exercer un certain contrôle sur l'éducation de leurs enfants. Ils ont cru que l'école avait la responsabilité d'enseigner la langue aux enfants et d'intégrer la culture collective à leur apprentissage.

Mais cette façon de penser n'est pas générale. Bon nombre de parents sont si détachés du système scolaire qu'ils ne se soucient absolument pas de savoir ce qu'on enseigne, de quelle façon on l'enseigne ou si leurs enfants vont à l'école. De nombreuses familles sont si perturbées par la violence, l'alcoolisme et la toxicomanie que l'éducation n'a pas de place dans leur vie. Certains parents, tirant les leçons de leur propre expérience, croient que leurs enfants se prépareront un meilleur avenir en apprenant bien l'anglais et en acquérant toutes les compétences requises par la société canadienne moderne. Ils ont le sentiment que l'apprentissage de la langue maternelle et du mode de vie traditionnel n'est pas important et limitera les chances de réussite de leurs enfants.

Malgré ces obstacles, des citoyens ont créé des conseils communautaires d'éducation pour administrer les écoles et un nombre croissant d'enseignants autochtones, originaires du Nord, se sont joints à eux pour concevoir et mettre en œuvre un mode d'éducation des enfants fortement modifié.

Au début, on a tenté de petites expériences. Les aînés sont venus dans les écoles et dans les classes enseigner aux enfants les compétences traditionnelles, raconter des histoires et intégrer la langue maternelle au milieu scolaire. Pendant la semaine de classe, on a réservé du temps à l'enseignement de la langue. Les conseils d'éducation ont conçu des programmes axés sur la nature et pendant quelques jours chaque année, les enseignants ont emmené les enfants dans la forêt ou dans la toundra pour qu'ils fassent l'expérience du mode de vie de leurs aînés.

La commission scolaire de Baffin a entrepris des programmes d'immersion en inuktitut pour les élèves du primaire et décidé de consacrer une partie de son budget à la publication de livres en langue inuktitut pour les jeunes enfants.

En 1989, les membres de la commission scolaire de Baffin ont franchi une autre étape en élaborant un programme intégré qui représentait plus qu'un simple ajout linguistique et culturel à l'objectif principal de l'école. Selon eux, il importe de penser et d'apprendre dans la langue maternelle inuit avant de pouvoir le faire efficacement dans une langue seconde. Le Piniaqtavut élabore des situations d'apprentissage pour les enfants dans une perspective inuit et des Inuit préparent en inuktitut du matériel didactique qui commence par les expériences de l'enfant dans la famille et dans la collectivité et repose sur la conception inuit des relations avec le ciel, la mer, le sol

et la collectivité. L'apprentissage comprend des leçons dans la nature et rend aux aînés leur rôle traditionnel d'éducateurs.

On constate progressivement une évolution semblable chez les Dénés : en effet, après quelques années, ceux-ci se sont bien rendu compte qu'il ne suffit pas de réserver une partie minime du programme à l'enseignement de la langue ou d'amener les aînés à l'école pour de courtes visites.

Le programme déné *Dene Kede* commence par le récit déné de la création qui « nous dit qu'en tant qu'êtres humains, nous dépendons de la terre pour survivre et que, si nous voulons continuer à survivre, nous devons non seulement connaître toutes les choses qui existent sur la terre, mais aussi les respecter. Ce programme vise à redonner cette perspective à nos enfants. Nous devons nous enraciner dans la tradition, non pas en souvenir du passé mais au nom de l'avenir, car de cette façon nos enfants, forts de leur culture, pourront travailler à garantir notre survie future de même que celle de l'humanité » (Dene Kede, 1992).

Le *Dene Kede* a été élaboré sous la direction d'un conseil des aînés, fait absolument essentiel pour l'authenticité du programme, de même que pour le respect et l'estime que lui porteront les collectivités dénées. Il est actuellement mis en œuvre dans les écoles de l'ouest de l'Arctique. Pourtant, il reste encore des obstacles à surmonter.

Les enseignants sont encore en majorité des non-autochtones venant du Sud qui, parfois, se sont vivement opposés au programme *Dene Kede* parce qu'ils doutaient de sa valeur pour l'éducation des enfants et se demandaient comment ils évalueraient leurs élèves. D'autres ne possèdent pas les antécédents culturels nécessaires à l'enseignement du programme. Tant que la majorité des enseignants ne seront pas des autochtones originaires du Nord, les habitants ne pourront pas exercer toute l'autorité souhaitée sur l'enseignement dispensé à leurs enfants.

D'autres obstacles surgissent lorsque les familles et la collectivité ne viennent pas renforcer la langue et la culture des enfants : la langue maternelle risque alors de devenir une simple matière d'enseignement ne jouant pas un rôle vital dans la vie de tous les jours.

Plusieurs générations d'adultes ne savent pas lire ou écrire leur langue, ni même la parler couramment. Cela est particulièrement vrai chez les Dénés, mais on constate aussi un oubli manifeste de la langue chez les jeunes adultes inuit qui, bien loin d'employer la langue riche et complexe des aînés, utilisent un mélange de langue maternelle et d'anglais à la maison et dans la collectivité et délaissent totalement la langue maternelle dans les commerces, dans les centres de loisirs ou au gouvernement local ; il faut donc reconquérir plus que l'autorité sur l'éducation des enfants.

2. Réparer les dommages et les pertes

Pour permettre aux adultes de retrouver leur langue et de redécouvrir la richesse de leur culture, on a mis sur pied des programmes de langue autochtone de divers niveaux. Ces projets, élaborés, depuis 1989-1990, par des membres d'une collectivité pour répondre à leurs besoins particuliers, sont généralement gérés par une organisation communautaire — organisation politique, conseil éducatif ou organisme culturel. Certains ont très bien su répondre aux besoins de la collectivité tandis que d'autres ont échoué. Les exemples qui suivent donnent un aperçu d'un certain nombre de ces projets et analysent les facteurs de leur réussite ou de leur abandon.

Située sur la côte de la Baie d'Hudson, Coral Harbour est une très petite collectivité inuit de 600 habitants dont le mode de vie est resté tout à fait traditionnel. Au cours des quatre dernières années, des habitants ont organisé plusieurs projets d'alphabétisation en langue inuktitut qui ont connu un grand succès.

Les projets, interreliés et se soutenant mutuellement, donnent le sentiment d'un mouvement global et important dans la collectivité. Au cours des années, l'initiative la plus cruciale pour l'alphabétisation et le perfectionnement de la langue a probablement été le Projet de rédaction par les aînés qui a amené ceux-ci à participer à la rédaction et à la publication de livres sur l'histoire, les traditions et la culture de la collectivité et de sa population. La publication de ces livres a incité de nombreux jeunes adultes à savoir lire et écrire leur langue et la parler couramment. Les livres écrits par les aînés ont fourni du matériel didactique en langue inuktitut portant sur un thème auquel les écoliers portent un intérêt intense : leur propre collectivité.

Un deuxième volet du projet, mis en œuvre un peu plus tard, a consisté à inscrire l'enseignement de la langue inuktitut au programme de rattrapage scolaire (en anglais) dispensé aux adultes au collège communautaire. De jeunes adultes qui se préparaient à entrer sur le marché du travail ont suivi les cours dans leur langue et ont de ce fait reconnu celle-ci comme un élément important pour leur vie de travailleurs. Dans le cadre du programme de langue inuktitut, ces jeunes adultes ont collaboré avec des aînés à la rédaction de livrets sur des sujets intéressant la collectivité, ce qui a augmenté le nombre de documents mis à la disposition de la population dans la langue locale. Ils ont en outre effectué des recherches sur l'histoire des familles établies dans la collectivité et dressé des arbres généalogiques qui les ont liés en tant que communauté et rapprochés d'autres communautés inuit.

L'utilisation de la radio communautaire a eu une incidence remarquable sur les efforts déployés en faveur de l'alphabétisation et de l'utilisation de la langue dans la collectivité. Presque tous les habitants écoutent chaque jour cette station de radio administrée par les gens du milieu. La radio a servi à stimuler

des discussions sur la langue, allant du nombre de dialectes parlés dans les foyers aux sujets que les gens aimeraient voir traiter dans les livres écrits dans leur langue, en passant par le bien-fondé d'un dictionnaire communautaire (qui a été établi). La radio a également servi à divertir, notamment par des récits et par des jeux-questionnaires ou des concours dans la langue locale. Elle a réussi de façon marquante à promouvoir l'importance et la valeur de la langue dans la société moderne. L'an dernier, plus de cent personnes ont participé régulièrement aux émissions radiophoniques consacrées à la langue.

En 1990 et 1991, le dynamisme a faibli : personne ne pouvait ou ne voulait plus participer à la coordination des projets et pendant un moment, les activités ont cessé. Mais vers la fin de 1991, des personnes se sont présentées à nouveau et les projets ont repris. Cette situation n'est pas rare dans les très petites communautés où existe un nombre limité de personnes capables d'animer la population en raison de la rigueur du mode de vie traditionnel et des nombreuses difficultés présentes. Dans une autre localité, un projet entier d'alphabétisation a pris fin parce que presque toutes les femmes s'affairaient à fabriquer des objets d'artisanat pour l'Exposition universelle de 1992 en Espagne. Voyant l'occasion de gagner un peu d'argent pendant quelques mois, elles ont remisé toutes les autres activités au second rang.

À Coral Harbour, les projets en cours ont dû leur dynamisme à la participation et au soutien constants des aînés ainsi qu'à la persévérance sans faille d'une poignée de personnes qui refusaient d'abandonner. La créativité des projets qui ont su utiliser la radio communautaire et publier des documents intéressants a garanti l'enracinement profond de la langue orale et écrite dans la vie de la collectivité.

Dans la réserve de Hay River, très petite collectivité slavey de 200 personnes située près du Great Slave Lake dans l'ouest de l'Arctique, quelques projets intéressants connaissent un certain succès, mais aussi des difficultés. De 1990 au printemps 1992, un projet très novateur d'apprentissage de la langue slavey a vu le jour grâce à l'engagement d'une femme profondément préoccupée par la disparition de cette langue. Elle a effectué des recherches dans la collectivité, convaincu le conseil de bande de la soutenir, préparé les propositions de financement et organisé le programme, qui prévoyait trois éléments principaux : l'insertion d'un volet en langue slavey dans le programme de rattrapage scolaire dispensé en anglais au Collège ; des projets créés par des apprenants en vue de réintégrer la langue slavey dans la vie communautaire ; un projet d'éditique visant à créer et à publier des documents imprimés en langue slavey.

Les apprenants ont d'abord travaillé avec l'enseignante pour améliorer leur capacité de s'exprimer dans la langue et pour apprendre à la lire et à l'écrire. Une fois qu'ils ont eu confiance en leurs capacités, ils ont consulté les gens de la collectivité, en particulier les aînés, afin de concevoir des projets qui seraient utiles à la communauté. Certains apprenants ont dressé

des cartes des secteurs traditionnels de chasse et de pêche en y inscrivant les noms traditionnels slavey qui avaient été remplacés par des noms anglais. Une carte grand format a été affichée dans le bureau du conseil de bande et tous les membres de la communauté ont reçu une carte format de poche. Le réemploi des noms de lieux initiaux a revêtu une grande importance pour la communauté et tout spécialement pour les aînés.

Les apprenants ont aussi rédigé régulièrement des bulletins en slavey, distribués à chaque résidant, qui sont devenus un élément important de la vie communautaire. Certains ont choisi de publier des livres simples en slavey pour leurs enfants et pour l'école tandis que d'autres ont interrogé chaque membre de la communauté et établi un calendrier en slavey mentionnant la date d'anniversaire de chacun.

Au moment même où s'effectuait ce projet, le conseil de bande s'apprêtait à réaliser un rêve mûri depuis de nombreuses années, à savoir la construction d'un centre de désintoxication local pour les personnes alcooliques et toxicomanes. Pour suivre des traitements, les gens devaient aller à Yellowknife, la capitale, ou dans le sud du Canada et les dirigeants politiques de la collectivité luttaient depuis des années pour obtenir la construction, dans la région, d'un centre administré par la population locale. Lorsque la construction du centre a débuté, les dirigeants ont commencé à planifier son fonctionnement et décidé que les gestionnaires et le personnel du centre seraient des membres de la collectivité. Ils ont entrepris des programmes de formation afin que le personnel soit prêt au moment de l'ouverture.

Les dirigeants de la collectivité ont également cru que les programmes de désintoxication seraient plus efficaces s'ils incluaient un aspect spirituel et culturel qui favoriserait la guérison de toute la personne. La langue utilisée au centre de désintoxication sera donc le slavey et on a entrepris un projet visant à élaborer une terminologie qui servira pour le traitement des patients et pour le counselling. Les travaux sont presque terminés et lorsque le centre ouvrira au milieu de l'été 1993, le counselling, les dossiers des patients et les documents se feront en langue slavey.

Le premier projet, lui, s'est étiolé quand la personne qui en était l'unique promoteur a accepté un emploi d'enseignante dans une école secondaire voisine. Elle enseigne encore le slavey, mais sans sa présence, le projet entrepris a cessé, en partie parce qu'un nombre très limité de personnes connaissent et parlent assez bien la langue pour continuer son œuvre, mais aussi parce que, dans les petites collectivités, il arrive souvent que personne ne soit immédiatement disponible pour continuer le travail entrepris par quelqu'un d'autre. La réserve de Hay River peut compter sur un groupe de personnes déterminées à travailler au bien-être d'une communauté en bonne santé, sobre et responsable de sa destinée. Parler, lire et écrire la langue fait partie de cet objectif. Toutefois, la collectivité devra trouver un nombre accru de personnes-ressources si elle veut poursuivre son effort de reconquête de la langue et de la culture.

Lutsel K'e est une petite collectivité dénée tchippewyan de 250 habitants. Tout comme à la réserve de Hay River, les dirigeants politiques, c'est-à-dire le chef et le conseil de bande, ont mis fortement l'accent, au moins verbalement, sur le développement d'une communauté sobre et en bonne santé ainsi que sur le perfectionnement de la langue tchippewyan, en particulier de la langue écrite. Le conseil de bande a élaboré avec dynamisme un programme communautaire d'apprentissage de la langue pour lequel il a demandé des fonds au gouvernement.

Au départ, on a mis sur pied un projet pilote visant à former deux femmes de l'endroit qui enseigneraient et établiraient un programme d'apprentissage et des documents répondant aux besoins de la communauté. Une ou deux longues réunions ont été consacrées à ce projet.

De nombreux aînés, très inquiets du nouveau système d'orthographe, ont demandé de revenir à l'ancienne écriture syllabique qu'ils connaissaient. Cette situation constitue un problème dans de nombreuses communautés dénées parce que les aînés continuent à utiliser l'ancienne écriture enseignée par les missionnaires tandis que les enfants apprennent le nouveau système mis en œuvre par les éducateurs et les linguistes dénés. Le nouveau système d'écriture demeurera bien sûr, mais il divise la communauté et crée un écart entre les aînés et les enfants.

Le projet de Lutsel K'e a très tôt montré des signes de faiblesse et ne s'est jamais enraciné dans la communauté. Les difficultés ont commencé à l'étape de l'expérimentation. L'instructeur, qui n'était pas originaire de l'endroit, utilisait une méthode globale d'enseignement de la langue, alors que les femmes qui assistaient au stage de formation voulaient apprendre et enseigner selon la méthode même qu'elles avaient apprise à l'école. Dès le début, elles ont déclaré qu'elles n'utiliseraient aucune des nouvelles méthodes enseignées par l'instructeur et qu'à leur avis, le projet pilote était un échec et une perte de temps.

Quand le programme proprement dit a commencé, une enseignante était là, mais personne ne s'est présenté. Même si le chef, le conseil de bande et le personnel s'étaient engagés à participer au programme, à servir de modèles, ils ne l'ont jamais fait, étant trop pris par d'autres préoccupations.

Quelques apprenantes, venues pendant une courte période, ont bientôt abandonné. L'enseignante, qui au même moment était aux prises avec des problèmes personnels, a perdu son enthousiasme pour le projet. Finalement, la seule personne à se présenter en classe a été l'enseignant non autochtone affecté à l'éducation des adultes, qui voulait apprendre la langue.

Avec ses 1 500 habitants, Rae-Edzo forme la plus importante communauté dénée dogribe de l'ouest de l'Arctique. Bon nombre d'habitants parlent couramment leur langue, mais très peu savent la lire et l'écrire. Les activités

politiques, économiques, sociales et culturelles des Dogribs sont centrées sur la communauté.

Il y a environ un an, après s'être réunis pour discuter de l'utilisation de la langue dogribe en milieu de travail, plusieurs employeurs de Rae-Edzo ont formé un comité chargé d'étudier davantage l'intérêt, l'engagement et le soutien que les employeurs, les employés et les habitants étaient prêts à apporter à des programmes de langue dogribe et à l'utilisation de celle-ci en milieu de travail. Le comité regroupait des représentants du conseil de bande, de l'organisme communautaire de développement économique, du conseil tribal, du conseil paroissial, du centre d'amitié et des bureaux du gouvernement.

Vingt-deux employeurs sur vingt-six ont appuyé l'initiative et les employés y ont répondu avec enthousiasme. Comme la plupart des résidants parlent le dogrib, le comité a jugé important qu'ils puissent recevoir des services dans leur langue. Il a également remarqué que la plupart des employés des bureaux utilisaient le dogrib lorsqu'ils parlaient entre eux de choses personnelles ou relatives à la société, mais que bon nombre passaient à l'anglais pour traiter de questions liées au travail. Le personnel du dispensaire a cru bon de tenir les dossiers des patients en langue dogribe. On a en outre décidé que les procès-verbaux des réunions du conseil de bande ou du conseil tribal devraient être disponibles en dogrib et en anglais.

L'évaluation des besoins et le rapport qui a suivi servent de modèle à d'autres collectivités. Le comité a mis en place un programme d'apprentissage de la langue dogribe et les employés ont congé un après-midi par semaine pour suivre les cours et doivent leur consacrer bénévolement une soirée.

Le programme a deux objectifs : le premier vise simplement à offrir des cours d'apprentissage et de perfectionnement de la langue aux employés de la localité, tandis que le deuxième consiste à élaborer et à normaliser la terminologie dogribe afin qu'on puisse l'utiliser dans les bureaux modernes et la mettre en commun avec les autres collectivités dogribes. Comme toutes les autres langues autochtones, le dogrib ne dispose pas de termes pour désigner un télécopieur, une machine à photocopier ou un ordinateur, alors qu'elle possède des mots et des expressions riches pour exprimer tout ce qui a trait au mode de vie et à la culture traditionnels. Aujourd'hui, les gens évoluent et s'entendent sur des mots destinés à décrire leur milieu de travail moderne.

Jusqu'à présent, le projet semble connaître un grand succès grâce à plusieurs facteurs essentiels. À Rae-Edzo, la langue et la culture dogribes sont bien ancrées et il existe un bon nombre de personnes-ressources pour enseigner la langue et créer des termes nouveaux. Comme les Dogribs constituent un élément important de la plupart des lieux de travail, on s'accorde facilement pour reconnaître l'importance de la prestation de services dans la langue locale et de l'utilisation de celle-ci en milieu de travail. Il convient aussi de

noter que les collectivités dogribes sont à l'origine de la forte tradition de leadership politique présente dans l'ensemble de la nation dénée. Toutefois, le projet a avant tout dû sa réussite au fait que les personnes qui l'ont mis sur pied ont compris son importance et sa nécessité et se sont engagées à y participer pleinement.

3. Adapter les langues à de nouveaux usages

Les langues prospères évoluent constamment et s'adaptent aux nouvelles situations et aux nouvelles techniques. En s'adaptant à l'évolution du Nord moderne, les langues orales traditionnelles doivent éviter de se limiter à exprimer le passé et la culture traditionnelle. À mesure que les autochtones acquièrent des pouvoirs dans les domaines politique et économique ainsi que dans les secteurs des services et du gouvernement, ils doivent amener leur langue dans leur milieu de travail, qu'il s'agisse des services gouvernementaux, de l'exploitation minière, des soins aux malades ou de l'élaboration de modèles d'autonomie gouvernementale.

Comme les langues autochtones des Territoires du Nord-Ouest sont tout récemment devenues des langues écrites, il n'existe pas de patrimoine littéraire sous forme de textes écrits. La création d'une littérature écrite fait donc partie de la tâche visant à adapter les langues à un nouveau contexte.

Au cours des dix dernières années, on a déployé beaucoup d'efforts pour enregistrer les récits, les légendes et les connaissances transmises oralement par les aînés, messagers de l'histoire, à propos de domaines très divers comme la médecine, les connaissances scientifiques, les noms de lieux traditionnels. Certains de ces récits ont été illustrés et publiés pour les enfants d'âge scolaire, mais il n'existe pas encore de véritable littérature en langue autochtone. Or, si les textes écrits se limitent à des histoires et à des légendes du passé, on court le risque que la langue et la culture demeurent elles aussi choses du passé.

Afin de favoriser le développement d'une littérature du Nord en langue autochtone, le bureau d'alphabétisation a lancé l'an dernier une série d'ateliers destinés à encourager l'écriture. Chaque atelier doit regrouper trois ou quatre participants parlant la même langue afin qu'ils puissent travailler ensemble, écrire, se lire leurs travaux, échanger des idées, réviser les écrits et les remanier. En général, chaque atelier réunit simultanément trois groupes de langue. L'anglais y est la langue de communication entre les personnes et avec l'enseignant. Chaque groupe participe à deux ateliers organisés à plusieurs mois d'intervalle de façon à donner aux participants le temps de réfléchir et de continuer l'œuvre entreprise. À la fin de 1993, les ateliers d'écriture dans chaque langue seront terminés.

Le premier recueil de textes issus de ces ateliers sera bientôt publié et plusieurs autres suivront. Ils constitueront un ajout important au petit nombre de livres existant en langue autochtone.

La plupart des participants sont des personnes qui ont beaucoup écrit dans leur langue, transcrit des récits racontés par les aînés, conçu des livres pour enfants, illustrés ou non, et documenté les connaissances et les compétences traditionnelles. Ces travaux ont permis à la langue de survivre. Bien des participants ont déclaré qu'ils n'avaient jamais pensé à devenir « écrivains » eux-mêmes avant de faire l'expérience des ateliers de rédaction. Ceux-ci les ont décidés à écrire dans leur langue des poèmes, des histoires, des livres faisant appel à leur propre expérience et à leur propre imagination.

Les ateliers leur ont en outre fourni des modèles et des expériences qui leur permettront d'animer à l'avenir de nouveaux ateliers destinés à former toujours plus d'écrivains de la région.

La difficulté de faire publier les ouvrages en langue autochtone demeurera un des principaux problèmes. La récession en Amérique du Nord cause certes de graves difficultés aux éditeurs canadiens, mais ils ne se montraient pas plus intéressés à publier des œuvres en langue autochtone lorsque les conditions étaient plus favorables. La population et le marché sont trop restreints pour que ces publications soient rentables. Malgré tout, un éditeur du Nord a publié des livres pour enfants en langue autochtone en association avec quelques commissions scolaires régionales.

La mise sur pied d'un projet viable d'édition d'ouvrages écrits dans les langues des autochtones du Nord constitue peut-être le défi le plus important et le plus difficile que ceux-ci aient à relever.

RÔLE DE L'ALPHABÉTISATION

> *« On nous a appris à l'école que notre langue n'était pas importante. Personne ne l'enseignait. L'anglais était important et on nous a enseigné à le parler, à le lire et à l'écrire. Par conséquent, c'est le fait de lire et d'écrire une langue qui prouve son importance. Le fait de lire et d'écrire ma langue prouve son importance et c'est le but de l'alphabétisation. »*
> (Fibbie Tatti, 1992)

Les initiatives des peuples des Territoires du Nord-Ouest démontrent que l'alphabétisation joue trois rôles importants pour permettre aux langues autochtones de survivre et de retrouver leur vitalité. Le premier de ces rôles consiste à prouver la valeur contemporaine des langues ; le deuxième à préserver les traditions du passé pour les générations futures et le troisième à adapter les langues au sein d'une société en évolution.

L'utilisation d'une langue autochtone sous sa forme écrite est le premier pas pour effacer les préjudices du passé en confirmant sa valeur au sein de la société, à côté de la langue dominante, l'anglais. Les documents écrits en langues autochtones — livres, histoires, journaux — contredisent le message hérité du passé voulant que seule la langue anglaise soit importante et possède de la valeur parce qu'elle est écrite et enseignée.

Les aînés nous disent que savoir écrire la langue, consigner par écrit les récits, l'histoire, les connaissances, la sagesse, les traditions constituent des moyens de conserver la langue et la culture, dont il importe d'empêcher la disparition. Le fait d'écrire la langue permet aux autochtones de remonter aux ancêtres qui vivaient il y a des milliers d'années, mais aussi de se tourner vers les générations à venir. Les aînés nous disent que la sagesse, la culture, les traditions du passé ne peuvent plus se transmettre uniquement de vive voix aux générations futures. À mesure que les aînés nous quittent, nous perdons l'expérience de la dernière génération totalement vouée au mode de vie traditionnel. Si des écrits racontent leurs leçons et leurs récits, cette expérience n'est alors perdue ni pour nous ni pour nos enfants et nos petits-enfants.

En plus d'affirmer la valeur de la langue et de la conserver, l'alphabétisation joue un rôle crucial dans la création d'une langue qui évolue, qui s'adapte, dans la création d'une littérature qui reflète l'évolution de la culture. Confrontées à la culture anglaise qui les domine, les langues autochtones ne peuvent pas se permettre d'utiliser les mots anglais pour désigner un « télécopieur », un « ordinateur » ou une « pneumonie ». On doit créer un vocabulaire qui intègre les notions et les termes techniques ou étrangers à la langue et à la culture autochtones. Il est essentiel qu'une littérature et des éditeurs autochtones puissent faire face aux journaux, aux revues et aux livres publiés en anglais. En effet, quelle est l'utilité d'apprendre à lire et à écrire une langue s'il n'existe pas de documents à lire et pas d'éditeurs pour publier les écrits ? Les langues s'affirment lorsqu'on les utilise oralement et par écrit dans chacune des facettes de la vie quotidienne, que ce soit pour remplir les dossiers des malades au dispensaire communautaire, pour tenir les procès-verbaux des réunions du conseil de bande, pour indiquer les noms des rues et des bâtiments ou pour communiquer entre personnes et au sein des familles.

Les autochtones du Nord ont commencé à prendre des mesures répondant à ces trois rôles. Les activités entreprises dans les écoles pour reprendre en main l'éducation des enfants constituent un geste important pour valoriser la langue et la culture locales, pour préserver le rôle traditionnel des aînés et des adultes dans l'éducation des enfants et pour créer un système scolaire reflétant tout à la fois la culture passée et actuelle. Mais tant que la majorité des enseignants n'appartiendront pas à cette culture et que les enfants ne retrouveront pas leur langue et leur culture à la maison et dans la collectivité autant qu'à l'école, l'objectif ne sera pas atteint.

Les projets communautaires d'alphabétisation servent à affirmer la valeur de la langue et de la culture autochtones en parallèle avec la langue et la culture anglaises dominantes. S'ils réussissent, ces projets suscitent la prise de mesures et la création de produits qui non seulement conservent l'héritage du passé pour les générations actuelles et futures, mais aussi fournissent des documents et de l'information utiles à la collectivité et créent de nouveaux usages de la langue pour la vie et les travaux quotidiens. Les projets réussissent lorsque toute la communauté, en particulier les aînés, y prennent part. Mais même dans ces conditions, ils restent souvent fragiles et repose..t sur un terrain mouvant parce que trop peu de gens connaissent et parlent encore bien la langue. S'il arrive qu'une personne quitte la communauté, tombe malade, attende un enfant ou accepte un travail rémunéré, tout le projet peut en souffrir.

La création et la publication de livres représentent le défi de l'avenir. Si les enfants parviennent à recevoir une éducation reflétant leur patrimoine et leur culture, si la langue constitue un élément qui, loin de rester figé, vit et s'adapte aux activités quotidiennes de la collectivité, la création littéraire en langue autochtone viendra alors parachever la tâche entreprise.

RAPPORTS

Learning, Tradition and Change in the Northwest Territories (Apprentissage, tradition et évolution dans les Territoires du Nord-Ouest), Rapport final du Comité spécial sur l'éducation, Assemblée législative des Territoires du Nord-Ouest, Yellowknife, Canada, 1982.

The Report of the Task Force on Aboriginal Languages (Rapport du groupe de travail sur les langues autochtones), Gouvernement des Territoires du Nord-Ouest, Yellowknife, Canada, 1986.

Towards Linguistic Justice For First Nations (Vers l'équité pour les Premières nations), Secrétariat à l'éducation de l'Assemblée des Premières nations, Ottawa, Canada, 1990.

Ma langue et moi : Alphabétisation : les autochtones font le point, quatrième rapport du Comité permanent des affaires autochtones, Chambre des Communes, Ottawa, Canada, 1990.

Dene Kede, An Educational Perspective (*Dene Kede*, perspective éducative), ministère chargé des Programmes liés à l'éducation, à la culture et à l'emploi, Gouvernement des Territoires du Nord-Ouest, 1992.

Piniaqtavut Integrated Program (Programme piniaqtavut intégré), Commission scolaire de Baffin, Iqaluit (T.-N.-O.), 1989.

DOCUMENTS ORIGINAUX

Entretiens avec Fibbie Tatti, coordonnatrice du projet sur la langue slavey, ministère chargé des Programmes liés à l'éducation, à la culture et à l'emploi, 1992.

DÉFIS DU DÉVELOPPEMENT RURAL AU QUÉBEC ET ALPHABÉTISATION

Hugues Dionne, Raynald Horth
Université du Québec à Rimouski
Québec, Canada

INTRODUCTION

Saint-Paul-de-la-Croix est un petit village forestier de la région du Bas-Saint-Laurent, fondé il y a à peine cent ans, qui tente d'éviter l'exode de sa population par la création d'emplois et par la redéfinition de sa vocation. De nombreux projets particuliers mis en œuvre avec succès dans divers villages auraient pu servir à démontrer l'originalité et la vitalité du développement rural. Nous avons préféré rendre compte de la situation ordinaire, d'un « village comme les autres », qui tente de redéfinir son avenir.

Près de la moitié des municipalités du Québec, soit 600 villages, comptent moins de 800 habitants. Elles doivent, pour la plupart, relever de nouveaux défis en matière de développement, compte tenu de leur situation économique, sociale et politique précaire. Le déclin de plusieurs zones rurales, l'exode des jeunes vers les grands centres urbains, le vieillissement de la population rurale sont des réalités communes à la plupart des pays industrialisés. La survie et le développement des petits villages sont au cœur de la question rurale au Québec.

Pour bien saisir l'évolution du développement des villages, il est utile de faire l'historique des principales transformations qu'a connues le milieu rural au Québec et des mouvements de population dans ces grand espaces nord-américains. Les actions de résistance menées par les populations rurales pour la survie des villages doivent aussi être rappelées. Dans la région du Bas-Saint-Laurent, le mouvement populaire de résistance à la marginalisation rurale s'est surtout concentré dans la « Coalition urgence rurale ». C'est ce bref tableau des défis du développement rural et régional que nous tracerons dans un premier temps.

Le village de Saint-Paul-de-la-Croix nous servira d'illustration à la fois pour comprendre les enjeux actuels et futurs du développement rural et les défis culturels liés à l'identité et à l'appartenance à une région. Notre rencontre avec le groupe local d'alphabétisation (« Comité alpha ») nous permettra de connaître les pratiques et les stratégies pédagogiques qu'il utilise pour favoriser la prise de parole, l'appropriation symbolique du milieu de vie, la volonté de maîtriser les environnements socio-économique et culturel. La deuxième partie de cet article portera sur ces pratiques d'alphabétisation.

La conclusion nous permettra d'expliquer pourquoi les pratiques traditionnelles d'alphabétisation en milieu rural risquent d'être inefficaces si elles ne s'attachent pas à favoriser l'engagement dans les dynamiques locales et régionales de résistance au déclin. Le défi de construire un avenir viable dans les milieux ruraux suppose des mutations sociales et culturelles pour briser l'analphabétisme moderne que l'on pourrait définir comme l'accroissement radical de l'écart entre les individus qui demeurent dans les collectivités rurales marginalisées et le système social qui organise cette marginalisation.

LES DÉFIS DU DÉVELOPPEMENT RURAL AU QUÉBEC

Le déclin des régions rurales

L'idée que l'on se fait habituellement du Canada est celle d'un pays aux vastes espaces habité par une population dispersée ; on imagine des territoires à perte de vue, des espaces de neige, de vastes terres vierges... Certes, ce sont là des images un peu folkloriques, mais qui rendent compte assez justement de la répartition de la population sur le territoire du plus vaste pays du monde. Évidemment, aujourd'hui, il y a dans ces grands espaces de nombreuses agglomérations urbaines qui ne cessent de croître. Des 27 millions de Canadiens, moins du quart sont des ruraux. Il y a 50 ans, 30 p. 100 de la population était agricole ; aujourd'hui, moins de 10 p. 100 de la population vit de l'agriculture. Même s'il s'agit là d'un phénomène commun aux pays industrialisés, il faut insister sur le fait qu'il s'est produit, chez nous, sur une très courte période.

Le Québec est la plus vaste province du Canada. Quatre-vingt pour cent de sa population parle français. Le Québec a une superficie de 1 535 843 km^2 et compte 6 895 963 habitants, dont 1 544 752 vivent en milieu rural. Les terres agricoles ne couvrent qu'environ un dixième de la superficie du Québec. L'agriculture est diversifiée et doit s'adapter à de très grandes variations de température. La population rurale est dispersée dans plus de 1 200 villages de moins de 2 500 habitants. La grande majorité des citadins vivent dans une centaine de villes de plus de 10 000 habitants, dont les deux tiers sont dans les régions de Québec et de Montréal. Ainsi, ces régions comptent à elles seules 72,7 p. 100 de la population de la province, bien qu'elles ne représentent que 4,8 p. 100 du territoire. Le territoire québécois est découpé en cinq grandes régions-ressources : la Gaspésie, le Bas-Saint-Laurent, l'Abitibi-Témiscamingue, la Côte-Nord et le Nouveau-Québec. Si ces régions périphériques constituent 88 p. 100 du territoire du Québec, elles ne comptent que 12 p. 100 de sa population[1]. Cette répartition de la population résulte principalement des importantes modifications qui ont eu lieu dans les structures de l'emploi.

Le Québec rural est en pleine mutation depuis le milieu du XX^{e} siècle. Traditionnellement défini par sa vocation agricole, le Québec a subi depuis les années 50 des transformations considérables sur les plans démographique et socio-économique. Vers la fin des années 60, les intellectuels se sont engagés dans ce qu'on a appelé la « révolution tranquille ». L'objectif était alors de faire accéder le Québec à l'économie moderne, en misant sur l'urbanisation et le rôle de l'État provincial[2]. C'est la structure même de l'exploitation familiale traditionnelle qui sera alors remise en cause. La modernisation des entreprises agricoles entraîne la disparition des fermes les moins productives, la concentration de la production et l'intégration dans les circuits de production de masse.

Ces changements qui bouleversent le secteur agricole provoquent un important exode des populations rurales vers les villes, où l'on peut trouver des emplois dans les secteurs secondaires et tertiaires. Le gouvernement québécois voudra alors mieux gérer la situation en proposant des stratégies de planification régionale susceptibles d'harmoniser la répartition de la population de certaines régions. En 1966, il découpe le Québec en dix régions administratives. (Le découpage régional de 1987 divise le Québec en 16 régions administratives.)

La population agricole est en continuelle diminution depuis le milieu du siècle. À titre d'exemple, durant la période de 1981 à 1986, elle diminue de 26,5 p. 100. La dissociation entre le milieu rural et l'agricole, la modification rapide de la structure de l'emploi en milieu rural et la dissociation entre le milieu de travail et le milieu de vie changent le profil des villages[3]. La périurbanisation que l'on observe depuis les vingt dernières années empiète sur l'espace rural à la périphérie des villes[4].

De 1981 à 1986, les banlieues rurales des agglomérations urbaines ont connu une croissance démographique de 21,5 p. 100. Ce phénomène de forte périurbanisation a eu comme corollaire une baisse de la population dans 665 localités rurales de moins de 3 000 habitants[5]. Il met en péril des centaines de petites localités menacées de déstructuration démographique et socio-économique : « Ce sont les espaces dotés des armatures urbaines les plus faibles et des trames de peuplement les plus ténues, donc ceux des régions périphériques, qui sont les plus affectés[6]. » Les bilans migratoires confirment la tendance au peuplement concentrique autour des villes, dit en « trou de beigne » : le centre-ville se vide, la population des banlieues augmente pendant que celle des municipalités rurales diminue. Le phénomène est le même partout au Québec.

Des régions entières sont menacés par une dévitalisation socio-économique qui semble irréversible. La prise de conscience dans les milieux de vie menacés donne lieu à divers diagnostics et des mobilisations pour résister à la spécialisation du territoire habité. Lorsque l'on sait que 46 p. 100 de la population vit dans des municipalités de 2 500 habitants et moins, on

comprend les répercussions de cette tendance démographique pour les petites localités rurales, qui sentent leur développement de plus en plus compromis. Des études révèlent que dans certaines petites localités la population a diminué de plus de 60 p. 100 depuis 20 ans et la petite agglomération urbaine la plus proche réussit difficilement à retenir sa population[7].

Ainsi, le démantèlement des économies traditionnelles, la modification des structures de l'emploi, l'attraction des villes et des zones périurbaines ont entraîné dans plusieurs régions rurales périphériques des processus de déclin et de dévitalisation. C'est ce rétrécissement de l'espace habité et le déclin du milieu rural qui ont incité les leaders ruraux à convier les États généraux du monde rural en février 1991, sous les auspices de l'Union des producteurs agricoles (UPA). Après avoir déterminé les causes structurelles du déclin rural, en particulier les effets pervers du modèle de développement productiviste, les participants définirent une nouvelle approche du développement rural, en insistant sur la revalorisation des ressources humaines du milieu, sur le redéploiement économique « par le bas », sur des perspectives durables et écologiques de développement et sur un renforcement des pouvoirs locaux[8]. De fait, les diagnostics révèlent deux « ruralités » distinctes : d'une part, des régions proches des centrales, à forte production agricole, qui sont confrontées à des choix technologiques et écologiques dans des régions menacées par l'expansion urbaine, et, d'autre part, des régions périphériques qui tentent de créer des activités économiques adaptées aux besoins du marché pour remplacer les activités économiques traditionnelles et qui sont soumises à des processus de marginalisation socioculturelle, de dépendance économique et d'érosion démographique.

Instituée dans les années 60 pour contrer la crise du milieu rurale, la stratégie régionale n'a pas réussi à combler les disparités régionales. L'affaiblissement sociodémographique des principales régions périphériques ne fait que confirmer ce phénomène de concentration de la population et de rétrécissement du territoire habité. Le poids démographique relatif de quatre des cinq régions périphériques a diminué. La Gaspésie, le Bas-Saint-Laurent, le Saguenay-Lac-Saint-Jean et l'Abitibi-Témiscamingue ont subi, dans l'ensemble, une diminution de leur population de près de 5 p. 100 depuis cinq ans. Durant la même période, la population totale du Québec a augmenté de 5,6 p. 100. Les deux régions les plus touchées par cette diminution sont le Bas-Saint-Laurent (- 2,7 p. 100) et la Gaspésie (- 5,8 p. 100). Une telle situation pose à ces régions marginalisées un grave défi pour l'avenir.

La région du Bas-Saint-Laurent

Les ressources principales de la région du Bas-Saint-Laurent sont la forêt (surtout dans l'arrière-pays) et l'agriculture (surtout sur le littoral)[9]. La modification structurelle de l'économie régionale n'a jamais comblé la demande d'emplois : on observe en effet un taux de chômage moyen constant

d'environ 15 p. 100 et un taux plus élevé encore chez les jeunes (15-29 ans), de près de 20 p. 100.

La Coalition urgence rurale

Depuis plus de vingt ans, la population du Haut-Pays de la région se bat pour sauvegarder et développer son milieu de vie. Déjà en 1970, les leaders ruraux lancent le mouvement populaire « Opérations-dignité » pour s'opposer à la décision du gouvernement de fermer certains villages et de déplacer les populations vers des agglomérations urbaines[10]. Plusieurs entreprises coopératives et communautaires sont alors mises sur pied pour contrer la marginalisation des régions rurales. Des perspectives de développement global des milieux de vie et d'aménagement intégré des ressources servent d'arguments pour s'opposer aux stratégies gouvernementales d'exploitation des ressources primaires.

Ces initiatives locales de développement, ne sont toutefois pas parvenues, vint ans plus tard, à contrer l'érosion sociodémographique. Certains villages ont perdu plus de la moitié de leur population en 30 ans[11]. Le sous-emploi provoque l'exode des jeunes travailleurs et des jeunes diplômés, le vieillissement de la population, la diminution de services publics (fermeture des bureaux de poste, d'écoles primaires...). La déstructuration progressive des milieux sociaux rend plus difficile les initiatives de développement économique et contribue à la dégradation de l'environnement naturel et bâti. Au début des années 90, la mobilisation populaire se concentre dans un nouveau groupe de pression, la « Coalition urgence rurale », pour tenter de briser ce qu'on a appelé le « cercle vicieux du mal-développement rural ».

La Coalition urgence rurale s'inscrit dans la suite logique des Opérations-dignité, mises en œuvre au début des années 70. La déception devant les promesses non tenues et la persistance des inégalités en matière de développement a convaincu de nombreux leaders ruraux de continuer la résistance. Le désir d'une « reprise en main » du développement local s'exprime de plus en plus ouvertement : des manifestations sont organisées pour démontrer la volonté des populations de continuer à vivre en région, des jeunes ruraux reviennent désenchantés de la ville, en quête, pour certains, de rapports nouveaux avec la nature, des travailleurs des villes décident de vivre à la campagne... En même temps, le sentiment d'appartenance et l'identité socioculturelle sont plus affirmés et reprennent de l'importance.

La coalition urgence rurale a établi une politique rurale originale pour le soutien des futurs projets locaux[12]. Une vaste opération de consultation sur sa politique est organisée durant l'hiver 1991 dans toute la région du Bas-Saint-Laurent (22 assemblées publiques regroupant au total plus de 1 500 personnes). Deux grands objectifs déterminent les actions du mouvement : stabiliser les populations rurales du Bas-Saint-Laurent et appuyer toute initiative susceptible d'améliorer les milieux de vie. Ils confirment la volonté des

populations de continuer à vivre en région et d'exploiter toutes les ressources du milieu en misant sur la stabilisation de l'emploi, sur l'amélioration des services et sur la valorisation de l'identité rurale[13].

Une série d'actions de résistance et de concertation est alors enclenchée : mobilisations contre la fermeture de bureaux de poste, d'écoles primaires, de stations de télévision (Radio-Canada), organisation d'assemblées publiques, de tables de concertation, de sessions de formation, élaboration de projets de développement forestier (fermes forestières) et organisation de la Coalition en comités locaux dans plusieurs localités de la région. Le mouvement tente d'effacer l'image passéiste de la ruralité et de démontrer la nécessité de redéfinir aujourd'hui la ruralité dans un projet de société.

Le processus d'analphabétisation en milieu rural

Depuis le printemps 1992, la Coalition urgence rurale s'est engagée dans diverses pratiques de formation afin d'appuyer les acteurs locaux dans leurs efforts de prise en main du développement de leur milieu. Faisant appel à divers partenaires en vue d'un engagement concerté, la Coalition organise des « grands rendez-vous » bi-annuels qui visent à mettre en valeur les initiatives locales de développement et à favoriser des projets susceptibles d'aider les communautés rurales en déclin.

Le défi est d'autant plus grand qu'il concerne la survie même des régions rurales : des villages affaiblis par l'exode démographique et le déclin des activités économiques traditionnelles. Les économies rurales étaient autrefois plus autarciques. La vie loin des grands centres urbains était donc plus facile pour les populations rurales. La communauté villageoise, la cellule familiale et l'Église étaient les piliers du développement rural.

La disparition de ces repères socioculturels s'est faite sur une période d'à peine 40 ans. Le « rattrapage » et la modernisation ont remplacé les valeurs anciennes par des valeurs et des comportements adaptés à la société industrielle. Les circuits de production et de consommation engendrent une spécialisation du territoire et l'exclusion des zones les moins performantes. Un système organisationnel et technocratique impose ses règles, détermine l'organisation de l'espace et impose de nouvelles valeurs, adaptées aux impératifs de la croissance économique. Les nouveaux modes de production s'imposent sans que les populations puissent en évaluer les conséquences. Ces dernières sont incitées à s'adapter, à modifier leurs comportements au travail, leurs manières de produire pour mieux performer, et par conséquent mieux vivre. De toute manière, elles n'ont pas le choix. Mais, en région, la vie est de plus en plus difficile ; il faut pouvoir se déplacer et accepter d'habiter près des villes pour trouver du travail. Les lieux d'habitation sont de moins en moins stables. Les villages se vident, les banlieues des grandes villes se remplissent. La logique fonctionnelle de la mobilité remplace la logique de

la continuité des lieux, du développement des villages. Les économies-territoires, qu'elles soient locales ou régionales, sont considérées comme des obstacles au développement.

La résistance rurale qui se poursuit depuis la fin des années 60, et dont le but est de sauvegarder les villages, commence à dénoncer les contraintes de ces modes de production nouveaux où l'on fait fi du sentiment d'appartenance et des racines culturelles. La société moderne ne s'embarrasse pas de ces résistances : elle considère comme de la nostalgie et du passéisme la volonté d'habiter un village, de vivre dans une communauté. La rationalité de l'économie nationale ne sait que faire de ces régions incapables de produire pour les grands marchés.

Les habitants des milieux ruraux perdent progressivement la maîtrise des savoirs et des outils nécessaires à leur développement. Le sentiment de dépossession et d'acculturation qui en découle entraîne l'analphabétisation. L'individu est soumis aux impératifs de l'appareil de production et n'a plus accès aux codes qui définissent des pratiques utiles et efficaces pour le système. La complexité des processus de production et leur contrôle par des gestionnaires de plus en plus spécialisés ne font que creuser le fossé entre les spécialistes, qui possèdent les nouveaux savoirs, et la population qui ne les a pas encore acquis.

Ainsi, les collectivités rurales sont de plus en plus affaiblies par la méconnaissance des mécanismes économiques et la perte de contrôle de leur environnement social et culturel ; elles sont devenues dépendantes des choix politiques et technocratiques en matière de développement. C'est cette perte, par l'individu, de ses références sociales et culturelles qui explique le mieux le **processus de désalphabétisation** qui touche les populations rurales. Cet analphabétisme est un phénomène collectif résultant de facteurs structurels d'ordre social, culturel, politique et économique. Le sentiment de dévalorisation s'insinue progressivement dans les consciences et décourage les volontés de livrer bataille pour résister à la marginalisation des milieux ruraux.

La résistance à l'analphabétisation

Au Québec, les stratégies de sensibilisation au renouveau rural adoptent généralement des méthodes sociopolitiques. On écrit des manifestes, on mobilise les populations (blocage de routes, occupations), on organise des colloques, on met sur pied des groupes de travail. Les prises de conscience conduisent à la création de comités de réflexion ou de groupes d'action qui ont pour but d'exercer des pressions politiques et de mettre sur pied des projets locaux. Ce sont là des pratiques démocratiques inspirées des actions d'animation sociale et de développement communautaire qui ont cours dans les milieux ruraux. C'est souvent à partir d'études économiques sur la situation locale, de projets (pour subvention par des programmes gouvernementaux), de la rédaction de journaux locaux et communautaires que se fera la

sensibilisation de la population. Il s'agit de pratiques de sensibilisation visant à conscientiser aux actions de développement, à renforcer l'identité rurale souvent dévalorisée.

La mise sur pied de comités locaux a aussi été la voie privilégiée par la Coalition urgence rurale au début des années 90. Dans de nombreux villages, les gens se sont engagés dans divers comités pour affirmer leur appartenance à une communauté et promouvoir des projets susceptibles de contribuer au développement de leur milieu.

Le village de Saint-Paul-de-la-Croix, dans la région du Bas-Saint-Laurent, est à cet égard tout à fait typique. Un comité local de la Coalition s'y est implanté en 1991. Divers comités locaux d'action ou de services avaient déjà été mis sur pied au fil des ans. Ils servaient de support à un réseau de bénévoles qui avaient à cœur la sauvegarde et le développement du village. Le Comité alpha est un de ces groupes.

Notre engagement, en 1992, avec le Comité alpha de Saint-Paul-de-la-Croix s'insère dans cette dynamique de résistance, d'affirmation identitaire et de réappropriation par les individus de leur milieu de vie. La grande ouverture du Comité alpha et son enthousiasme à l'égard de notre projet ont rendu possible cette démarche de recherche-action. Les membres du comité se sont engagés avec nous dans une action d'affirmation identitaire, par la parole et l'écriture de l'histoire de leur village. Nous nous sommes engagés à les accompagner dans cette démarche, tout en procédant avec eux à une réflexion sur l'alphabétisation en milieu rural. Le projet s'est développé progressivement sur une année. Cette fructueuse collaboration avec le Comité alpha de Saint-Paul-de-la-Croix doit être racontée…

L'ALPHABÉTISATION À SAINT-PAUL-DE-LA-CROIX

Un village comme tant d'autres

Quand on arrive à Saint-Paul-de-la-Croix, on ne peut qu'être charmé par la vue que l'on a du haut de la colline qui surplombe le village. Le grand bâtiment gris de l'église et son clocher s'imposent au regard. En face de l'église, la rue principale constitue le cœur du village. Derrière l'église, trois bâtiments principaux : le vaste presbytère, la salle paroissiale et l'école primaire. De l'autre côté de la route, en face de l'école, le bureau de poste et une petite épicerie. Un peu plus loin, sur le chemin principal, une autre épicerie, plus grande, rappelle le « magasin général » d'autrefois.

Les quelque 150 maisons du village sont encore belles, accueillantes et grandes : plusieurs ont été construites, il y a plus de cinquante ans, pour des familles de 8 à 10 enfants, quelquefois plus ! Encore aujourd'hui, elles sont toutes habitées, mais plusieurs sont devenues trop grandes compte tenu de l'exode de la population du village qui se poursuit depuis une trentaine

d'années ; ces maisons sont habitées par des familles beaucoup moins nombreuses et vieillissantes. Quelques maisons modernes ont été construites il y a une vingtaine d'années pour les jeunes familles qui revenaient au village après être allé travailler en ville durant les années prospères de la révolution tranquille. Depuis, plusieurs jeunes ont quitté le village à la recherche d'un emploi. Cette situation n'est pas particulière à Saint-Paul-de-la-Croix. Elle est commune à la majorité des petites localités de la région du Bas-Saint-Laurent, du moins celles qui sont le plus éloignées des villes.

L'évolution du village

Le village de Saint-Paul-de-la-Croix est situé dans la région administrative du Bas-Saint-Laurent, plus précisément dans la municipalité régionale de comté (MRC) de Rivière-du-Loup. Les gens de Saint-Paul entretiennent des relations principalement avec les trois municipalités situées au nord du village, sur les rives du fleuve Saint-Laurent. Au nord-ouest du village, à 40 km en direction du Saint-Laurent, se trouve Rivière-du-Loup, principale petite ville de la région avec ses 15 000 habitants ; au nord-est, à peu près à la même distance, il y a une autre petite ville de services d'environ 5 000 habitants, Trois-Pistoles ; au nord est situé le village de l'Île Verte, qui compte 1 500 habitants, ancien centre administratif d'où sont venues plusieurs des familles qui ont fondé Saint-Paul.

La municipalité de Saint-Paul-de-la-Croix a été fondée il y a seulement 120 ans. Il s'agit donc d'une peuplement récent, comme c'est le cas de tous les villages de l'arrière-pays. Le village fut florissant durant la première moitié du XX^{e} siècle. Il a connu le sommet de son développement démographique en 1929, avec une population de 1 250 habitants. L'agriculture et l'exploitation forestière étaient les principales activités. La vie était rude et simple, bien encadrée par la famille et l'Église. L'économie était autarcique et les agriculteurs faisaient des échanges avec les commerçants des villages situés le long du fleuve. Il y avait, à cette époque, 112 fermes agricoles, où l'on pratiquait une agriculture de subsistance.

Durant les années 50, plus de 1 100 personnes habitaient le village. Le monde rural et le monde agricole étaient alors une seule et même réalité. L'activité agricole était largement dominante et très liée aux autres activités économiques de la communauté. Les 163 familles du village comptaient en moyenne 7 personnes chacune. Au cours des quatre dernières décennies, Saint-Paul-de-la-Croix a connu des mutations profondes sur les plans économique, social, démographique et culturel. Au milieu des années 70, le village perd la moitié de sa population, qui émigre vers les villes. La baisse de la natalité qui s'en suit aggrave le déclin démographique.

Aujourd'hui, la municipalité de Saint-Paul-de-la-Croix compte une population de 442 personnes. Même si le nombre d'habitants a diminué, le nombre de familles est demeuré le même entre 1951 et 1991, soit environ 160.

Les familles sont aujourd'hui composées en moyenne de trois personnes. La main-d'œuvre agricole a aussi diminué rapidement. Des 112 fermes que l'on comptait durant les années 50, on n'en dénombre aujourd'hui que 14 : 12 spécialisées dans la production laitière et 2 dans la production du bœuf. Pour se développer, l'agriculture a dû adopter les méthodes de la production industrielle. Aujourd'hui, même si la production a augmenté grâce à des méthodes plus efficaces et à la spécialisation, l'agriculture industrielle ne peut plus faire appel à une main-d'œuvre aussi nombreuse sans compromettre sa rentabilité. Les emplois perdus dans le secteur agricole et dans le secteur de la transformation, ainsi que l'attraction des villes comme milieu de vie, ont transformé l'exode agricole en un exode rural.

L'activité forestière est par contre en perte de vitesse, à cause de la crise mondiale dans ce secteur. La forêt était exploitée principalement pour la fabrication de pâtes et papier. Le déclin actuel de cette industrie entraîne la perte de nombreux emplois. Le développement de l'emploi dans les services étant principalement un phénomène urbain, Saint-Paul-de-la-Croix ne parvient pas à créer suffisamment de nouveaux emplois pour conserver sa population, en particulier les jeunes. Quelques nouvelles entreprises de biens et services se sont établies à Saint-Paul, mais leurs activités dépassent évidemment les frontières du village. L'élimination rapide des métiers traditionnels et la récente crise économique rendent difficile la conversion rapide des emplois. Une quarantaine de personnes qui vivent dans le village travaillent dans les petites villes environnantes. On a pu compter une cinquantaine de métiers différents qui fourniraient environ 53 p. 100 de l'emploi dans la région immédiate. Quelques-uns de ces métiers sont exercés principalement à Saint-Paul. Un certain nombre de personnes doivent exercer plusieurs activités pour pouvoir continuer à vivre dans le village. Par exemple, plusieurs résidants exploitent leur lot à bois pour subvenir à des besoins essentiels. La plupart des résidants ont un ou plusieurs lots. Le taux de chômage est d'environ 20 p. 100 ; 53 p. 100 des revenus proviennent d'emplois et 37 p. 100 proviennent d'allocations diverses. Le village compte de plus en plus de personnes âgées.

La mobilisation dans le village

Le défi actuel à Saint-Paul-de-la-Croix est de préserver le milieu de vie d'une population qui est convaincue des avantages de la vie à la campagne. Plusieurs sont persuadés de la nécessité d'un engagement dans le milieu et d'une participation aux diverses activités socioculturelles, pour développer leur sens de l'appartenance au milieu rural. Cette démarche identitaire et cette résistance territoriale préoccupent d'une manière plus particulière certaines personnes. Des 442 personnes qui habitent le village, plus de 90 sont engagées dans 26 comités différents. Ces comités visent le développement et l'amélioration des différents services nécessaires à la qualité de la vie à Saint-Paul-de-la-Coix : services publics (pompiers volontaires et protection civile),

vie religieuse (pastorale scolaire, pastorale paroissiale, catéchèse, liturgie, chorale, conseil de fabrique), comités sociaux et de santé (ambulanciers, clinique de tension artérielle, âge d'or, jeunes, bénévoles), éducation (comité d'école, comité d'orientation, comité d'alphabétisation), loisirs et sports (loisirs culturels, hockey, golf), action féminine (Cercle des fermières, Association féminine d'éducation et d'action sociale), comité d'aménagement (villes et villages fleuris), comités socio-économiques (Alliance des gens d'affaires de Saint-Paul-de-la-Croix, Coalition urgence rurale). Ces activités contribuent à créer un sentiment de solidarité dans la population face à la menace de fermeture du village. Cette solidarité s'est manifestée de manière particulière l'an dernier.

C'était le 4 mai 1992, à l'occasion d'une journée d'étude organisée par la Coalition urgence rurale. Cent cinquante personnes ont participé à cette journée et ont pris part à différents ateliers de discussions sur le développement du village : sur les enjeux et les défis actuels. Plusieurs conclusions se sont dégagées des réflexions de la journée. Le pouvoir municipal a été invité à améliorer le réseau routier et à favoriser la construction. Le maintien de l'école rurale, l'organisation bénévole de divers services de santé en vue d'améliorer la qualité de vie du milieu, la mise sur pied de mécanismes de promotion des entreprises locales et des emplois disponibles pour les jeunes ont aussi été désignés comme priorités. En agriculture, on s'est proposé d'établir une liste des fermes où il n'y a pas de relève et une autre de jeunes qui cherchent une ferme, dans le but d'empêcher le démantèlement des exploitations agricoles. En ce qui concerne le développement de fermes forestières, on a demandé de favoriser l'accessibilité au crédit forestier et de former un groupe pour l'achat collectif de lots à bois. Dans le domaine de la culture, la priorité serait d'assurer la parution d'un journal pour les organismes du milieu et la population locale. Des mandats de réalisation sont confiés à diverses personnes, en particulier à un comité de suivi et, dans certains cas, aux élus municipaux.

Passer à l'action constitue un défi au lendemain de ces jours de réflexion. Si certains s'engagent à donner suite aux diverses recommandations, la revitalisation économique et sociale du village demeure un défi à long terme et suppose en même temps que l'on conserve sa combativité jour après jour. Le renforcement de la solidarité villageoise, voire de la solidarité régionale, est aussi un défi constant. Au-delà des points de vue et des responsabilités de tous ceux qui cherchent des solutions, les concertations locales sont essentielles pour la survie du village et ne peuvent se bâtir que dans le partenariat entre les leaders socio-économiques et les élus locaux (conseil municipal). Pour certains leaders du village, la mobilisation populaire régionale qui se poursuit depuis plus de vingt ans doit acquérir une portée significative à Saint-Paul et le mouvement de la Coalition urgence rurale doit avoir des assises importantes dans le village. Les hésitations de certains leaders quant aux stratégies à adopter, au rôle des élus municipaux, aux priorités d'action provoquent des discussions et modifient les pratiques d'intervention.

Les défis du développement local se posaient en ces termes durant l'été 1992. À cette époque, le Comité alpha ne se sentait pas concerné par ces discussions sur l'avenir du village. Mais l'animatrice, déjà activement engagée dans plusieurs comités locaux et dans le suivi de la rencontre organisée par la Coalition urgence rurale, souhaitait un plus grand engagement de la part du groupe.

Le groupe d'alphabétisation

Le Comité alpha de Saint-Paul-de-la-Croix existe depuis 1989. Il relève du projet « ABC des Portages », mis sur pied par le Service régionalisé d'éducation permanente de la Commission scolaire de Rivière-du-Loup en collaboration avec la Bibliothèque des Portages. ABC des Portages est un organisme autonome d'éducation populaire accrédité et subventionné par le ministère de l'Éducation[14]. L'approche du comité local s'inscrit dans la tradition du mouvement populaire d'alphabétisation au Québec, qui a privilégié, depuis ses débuts il y a une quinzaine d'années, une approche plus conscientisante que scolarisante[15].

À l'automne 1992, neuf personnes constituaient le « groupe Alpha ». La présente recherche-action a été définie avec le groupe. Nos premiers contacts avec l'animatrice nous ont révélé sa préoccupation d'une approche pédagogique qui tienne davantage compte des problèmes de développement socio-économique du village. Selon elle, le groupe Alpha pourrait devenir un outil efficace pour favoriser le sentiment identitaire nécessaire au développement de la collectivité ainsi qu'un plus grand engagement des individus dans les efforts d'appropriation de leur milieu. C'est dans cette perspective que le projet s'est amorcé avec le groupe Alpha au printemps 1992.

La première rencontre avec le groupe nous a permis de préciser ses principales attentes et d'établir une définition commune du projet éducatif. Les premiers objectifs qui se dégagent alors sont principalement sociopolitiques. Ce besoin de prendre la parole, de créer des lieux de parole, de partager des idées, de développer un esprit positif, mais aussi critique, résulte d'un sentiment d'isolement que les participants veulent rompre. Pour le groupe, c'est ce sentiment d'impuissance, de perte de contrôle de son propre développement, de perte de propriété de son territoire qui doit être clairement formulé. La nécessité de créer des solidarités, d'acquérir de la confiance en soi et de l'autonomie est interprétée comme un corollaire de la volonté de retrouver la maîtrise de son milieu de vie. Le sentiment de dépossession de son environnement socio-économique s'exprime souvent dans le regret du passé. Ce sont ces sentiments et ces impressions qui serviront de base à notre démarche de recherche-action avec l'animatrice du groupe.

L'animatrice est sensible aux demandes du groupe et veut privilégier une approche pédagogique qui permette aux participants de faire valoir leur connaissance du milieu et d'acquérir une meilleure connaissance d'eux-

mêmes. Il fallait valoriser la multitude de connaissances empiriques acquises, favoriser la prise de parole et l'acquisition de certains codes symboliques pour rendre plus efficace la prise de parole. Les objectifs de connaissance de soi impliquent une approche pédagogique qui soit centrée sur les participants, pour mieux respecter leur rythme et leur mode d'apprentissage afin de favoriser le développement de leurs habiletés et de leurs capacités propres. La connaissance des champs d'intérêt et des principaux facteurs de motivation de chacun est nécessaire pour établir une véritable communication et engager une relation de confiance réciproque. La connaissance des personnes suppose la connaissance de leur milieu familial, socio-économique et culturel pour que l'animatrice soit mieux en mesure de rejoindre chacun dans son vécu et de mieux respecter ses valeurs. L'enracinement de l'animatrice dans le village a été un atout important pour réaliser une démarche participative.

C'est sur ces bases que s'est construite la dynamique d'apprentissage du groupe Alpha : sur une pédagogie du projet et des récits de vie.

Pédagogie du projet et récits de vie collective

La pédagogie du projet est centrée sur le faire, sur l'action comme moyen d'apprentissage. Agir pour apprendre est l'expression d'un processus empirique de base[16]. L'élaboration d'un projet, sa réalisation et son évaluation servent de trame et de guide dans les apprentissages. Une telle démarche oblige à réduire le plus possible la distance entre l'action et la réflexion. Les connaissances sont alors véhiculées en fonction de l'action en cours et des interrogations qu'elle provoque. Un « principe de pertinence » s'impose d'emblée quant aux connaissances à transmettre. Le projet est une tâche définie et réalisée en groupe, qui suppose l'adhésion et la mobilisation de chacun. La pédagogie du projet est centrée sur les participants et sur leur milieu social, leur vécu, sur lequel ils peuvent avoir une emprise parce qu'ils le comprennent. La personne-ressource utilise la pédagogie du projet comme un moyen de développer la confiance en soi, la solidarité, l'entraide et peut ainsi mieux intégrer les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être chez le participant.

L'approche par récits de vie collective permet d'étudier la réalité sociale de l'intérieur, à partir de ce que les personnes pensent de leur expérience vécue. Les interprétations de la réalité à privilégier sont d'abord celles qui sont formulées par les membres du groupe[17]. Les comportements des individus s'expliquent par la signification qu'ils donnent aux choses et à leurs propres actions. C'est le point de départ de tout apprentissage ultérieur. Leur perception de la réalité est vraie et doit servir d'amorce à un processus d'approfondissement critique de leur environnement. La pédagogie des récits de vie collective est une méthode d'exploration qui vise à pénétrer l'univers expérientiel des personnes, leur cadre de référence, en restant le plus près possible de leurs façons d'appréhender la réalité. S'exprimer de manière systématique, verbalement ou par écrit, en groupe, sur sa propre expérience

d'acteur social provoque à une prise de conscience de son environnement politique, économique, socioculturel et historique. Les participants peuvent aussi mieux évaluer leur rapport personnel aux réalités du milieu et jouer un rôle plus actif comme interprètes de leur histoire et producteurs de sens. La méthode s'inspire en partie de l'approche conscientisante, en s'attachant à montrer que ce sont des facteurs d'ordre structurel qui sont la cause des problèmes individuels. Elle vise la prise en charge des personnes par elles-mêmes. Dans une relation égalitaire avec la personne-ressource, les participants sont invités à prendre une part active à leur apprentissage et à changer les rapports de force dans lesquels ils se situent.

À partir de cette méthodologie, l'orientation des activités d'alphabétisation a été établie avec plus de précision au cours de l'été 1992. Les activités sont centrées sur le renforcement de l'identité culturelle comme moteur du développement local. Il importait pour nous de définir une démarche qui intégrait le mieux possible les ressources publiques en alphabétisation dans tout le processus de mobilisation, de formation et d'action tel qu'il était mené par le mouvement populaire Coalition urgence rurale. Celui-ci est déjà engagé dans la promotion de divers programmes de formation sur mesure et dans la « reconnaissance de la rentabilité sociale et économique de l'école du village comme élément du développement communautaire[18] ».

Le déroulement du projet

Durant l'automne 1992, cinq hommes et quatre femmes, assidus, participent deux soirs par semaine, aux rencontres du groupe Alpha. La démarche est simple. Nous invitons les membres du groupe à exprimer leurs idées en trois temps : leurs souvenirs du passé (à partir des années 50, leur diagnostic sur la situation actuelle, et leurs prévisions pour le proche avenir, l'an 2000). Chaque semaine, des thèmes différents sont abordés : l'agriculture, la forêt, les entreprises, les services publics, les transports, la politique municipale, scolaire, provinciale et fédérale, la participation à la vie du village, la famille, la religion, l'éducation, les médias, la démographie, les fêtes, les loisirs, les corvées, les valeurs et les conceptions de la vie… Tous ces aspects de la vie collective du village sont discutés, de manière passionnée, durant les soirées de rencontre du groupe Alpha. C'est ainsi que les jeudis soirs, les participants prennent la parole à tour de rôle et s'expriment sur un thème donné. Le contenu des discussions est noté par écrit et expédié par télécopieur le jour suivant, pour être corrigé par le groupe le mardi suivant. La démarche permet au groupe de réaliser des exercices de lecture et d'écriture. La présence hebdomadaire de certains membres du groupe de recherche en vue de favoriser la continuité de la démarche ne pose aucune difficulté.

Par cette démarche, les participants peuvent exprimer ensemble leurs idées sur le développement du village et partager leurs espoirs pour l'avenir. Les soirées sont animées : chacun analyse spontanément les diverses situations thématiques proposées par l'animatrice. C'est une importante occasion

de prise de parole. Les participants peuvent tenir un discours vrai et efficace. Ils s'engagent et se compromettent par leur propre discours. Chacun a la possibilité de parler librement, de dire son opinion, ses idées, ses sentiments, ses expériences, ses contrariétés, ses oppositions, ses questions, ses incertitudes, ses doutes... Avoir la parole, prendre la parole, partager la parole, ça s'apprend ! Le groupe est un peu surpris de pouvoir faire ce type d'expérience, qui était à l'origine plus formel.

Ainsi, les membres du groupe abordent des sujets qui sont près de leur réalité, de leur vécu : l'agriculture, la forêt, la vie politique, le travail ménager, etc. Le profil du village se précise progressivement, comme un tableau collectif que l'on veut mieux voir et apprécier dans le temps. Pour chacun, prendre la parole signifie prendre sa place dans le groupe, prendre sa place dans le temps et dans l'espace, mieux saisir et exprimer son identité. Chaque participant apprend aussi à analyser la réalité, à mieux la comprendre, l'interroger et la transformer. L'appropriation des espaces de vie, la capacité d'agir sur son milieu de vie passent par cette prise de parole.

Le récit collectif des pratiques a été encouragé et valorisé. Chaque membre du groupe était invité à raconter ses habitudes de travail ou de vie, dans le respect de l'intimité de chacun. Le thème de l'agriculture touche directement tous les membres du groupe, puisque trois personnes sont propriétaires de fermes et que toutes les autres vivent ou ont déjà vécu dans une ferme à une époque ou une autre de leur vie. Les participants devaient chercher à comprendre pourquoi, en 1950, il y avait cent dix fermes à Saint-Paul-de-la-Croix, alors qu'en 1992 on n'en dénombre que douze. Les discussions ont fait ressortir plusieurs éléments permettant d'expliquer les modifications profondes de l'agriculture et du monde rural : la production industrielle, qui a imposé ses normes en fonction des marchés nationaux et internationaux, la mécanisation et la spécialisation de la production, la perte d'emplois due au démantèlement des fermes et des petites entreprises traditionnelles, les politiques et les stratégies de développement des gouvernements établies en fonction des grands centres urbains, le phénomène de la dénatalité, l'exode des jeunes et le vieillissement de la population.

Tous les thèmes abordés ont soulevé autant de passion et ont permis des réflexions fructueuses pour le groupe. Les discussions ont aussi permis l'apprentissage de l'expression orale et écrite. Nous avons remarqué l'amélioration de plusieurs habiletés de communication ainsi que des connaissances lexicales, syntaxiques et orthographiques.

La production d'un livre

L'idée de partager ses diagnostics, d'élargir la discussion aux divers groupes du village voit le jour quelques semaines après le début de l'expérience. L'engagement continue du groupe Alpha a eu un effet d'entraînement et a incité les membres du groupe à vouloir diffuser les résultats de leurs

discussions. Il est convenu qu'à la fin des activités de l'automne, on doive avoir en main un document reflétant les discussions de la vingtaine de rencontres sur la situation actuelle du village, son passé et son futur. Le titre est trouvé : « Saint-Paul-de-la-Croix d'hier à demain ». Le livre reprendra systématiquement les thèmes des discussions et exprimera cette fierté de gens qui veulent habiter leur pays. Ils se donnent un nom : « les artisans de l'avenir ». L'artisan était fier de son travail, dont il maîtrisait toutes les étapes. Parler d'avenir, c'est projeter un futur viable pour le village et le milieu rural, et c'est exprimer son espoir pour les générations futures. Le nom du groupe veut rendre compte de cette synthèse du passé et du futur.

Au début de décembre 1992, le groupe Alpha fête le lancement du livre. Tous sont là, autour d'une grande table, heureux des décorations de Noël qui embellissent la petite pièce qui sert de bibliothèque locale. La fierté se lit sur leurs visages. Ils ont hâte de voir leur livre. La distribution se fait en silence. Chacun manipule avec soin le précieux ouvrage. Les discussions se sont transformées en un objet concret. On commence à lire certains passages et on se reconnaît, on reconnaît les phrases de telle ou telle personne. Plusieurs commentent des passages, d'autres confirment des affirmations. Et la discussion reprend, nostalgique, sur la situation du village. La mémoire revit. C'est leur histoire, ils en sont les sujets. Ils ont davantage conscience de leur droit à la parole. Ils ont pris la parole.

Quelque temps après Noël, nous apprenions que tous les exemplaires avaient été vendus et distribués en quelques jours. On en a parlé dans le village ! La diffusion du livre dans le village renforce la volonté de résistance et contribue à sa manière à la consolidation des groupes et des organismes autour de projets collectifs pour la survie du village… À quelques kilomètres de là, la population du petit village de Saint-Clément occupe le bureau de poste durant deux mois pour empêcher sa fermeture. Les mêmes préoccupations s'expriment à la Rédemption et ailleurs. La Coalition urgence rurale tente de coordonner diverses opérations de renforcement du mouvement de contestation et s'efforce de mettre sur pied ou d'appuyer divers projets de développement. On se concerte pour mieux exprimer cette volonté de maintenir en vie les villages, pour dénoncer la déstructuration des collectivités rurales.

CONCLUSION

Les population rurales ont de plus en plus conscience de la désintégration de leur milieu et plusieurs groupes organisent des actions d'importance[19]. Des mouvements ruraux s'organisent. L'organisme chargé du suivi des États généraux du monde rural, tenus en février 1991, Solidarité rurale, veut coordonner les diverses actions mises sur pied. Si nous avons choisi de rendre compte des possibilités d'action d'un groupe d'alphabétisation, c'est d'abord pour examiner les possibilités d'action de ces groupes dans la conjoncture actuelle. La question de la formation en milieu rural intéresse

tous ceux qui tentent de définir des stratégies originales pour contrer le déclin rural. Les groupes d'alphabétisation en milieu rural sont habituellement ignorés dans ces stratégies. Ils ont généralement une conception traditionnelle de la formation, qui tient peu compte des situations particulières du milieu et du contexte socio-économique. Il nous importait de travailler avec un groupe d'alphabétisation à la fois pour découvrir les possibilités du groupe de contribuer au développement de la localité et pour concevoir d'autres formes d'action, qui favorisent l'initiative individuelle et collective. Les fonds publics engagés dans ces activités par les autorités publiques permettent de croire que les actions issues du milieu et adaptées à ses besoins sont jugées valables.

La démarche entreprise par le Comité alpha de Saint-Paul-de-la-Croix n'est pas isolée. Elle s'insère dans le mouvement actuel de résistance à la déstructuration des milieux ruraux et régionaux. C'est aussi une action simple, sans éclat, qui manifeste cette volonté de préserver un milieu de vie. Le village est de peuplement récent, comme beaucoup d'autres au Québec. Il y a 100 ans, on invitait les colons à « faire » de nouvelles terres, à défricher des terres et à les habiter fièrement. Aujourd'hui, ils n'ont plus leur place.

Une des conclusions importantes qui se dégage des pratiques actuelles d'action communautaire en milieu rural est la nécessité de renforcer le sentiment identitaire pour susciter des initiatives de développement. L'enracinement culturel est une condition essentielle au développement en région[20]. La prise en charge du milieu ne peut s'amorcer qu'à la condition de retrouver l'identité perdue, dévalorisée. Le mouvement s'exprime d'abord par la négative, dans la volonté de préserver ses conditions de vie. Puis, on se découvre peu à peu une identité positive. Des initiatives originales sont prises, des projets spécifiques sont formulés pour mieux tenir compte des modes de vie particuliers dans les localités rurales.

L'action du Comité alpha était centrée sur l'expression de cette identité culturelle, de cette appartenance à une collectivité rurale. L'affirmation identitaire s'est manifestée sous trois formes : une identité historique et patrimoniale, expression à la fois de la fierté et de la nostalgie à l'égard de l'histoire de la collectivité ; une identité projective, qui a fait voir la communauté comme assise protectrice contre la logique destructrice d'un système emballé ; et enfin, une identité vécue, qui veut témoigner des avantages du mode de vie actuel en milieu rural[21]. Par la diffusion de ses discussions, le comité a contribué à élargir cette prise de conscience identitaire aux divers groupes du village. Des solidarités et des perspectives de développement se sont déjà manifestées récemment à l'occasion de corvées, d'accueil de familles nouvelles, de promotion économique, d'organisation d'activités festives, économiques ou sociales. La forte participation aux divers comités révèle une vie communautaire active.

La démarche identitaire du groupe d'alphabétisation et l'objectif de développement régional sont fondés sur un choix de société. Le défi culturel qui consiste à inventer, au jour le jour, une nouvelle ruralité québécoise passe par une dynamique d'alphabétisation visant à rompre la dépendance à l'égard d'un système socio-économique qui impose des manières d'être et d'habiter qui vont à l'encontre de la culture rurale. Réinventer l'humain dans son rapport à l'environnement social et physique, lui redonner un espace de vie où il soit enraciné, tels sont les enjeux du renouvellement des milieux ruraux et de l'éducation de base. L'état de dépossession des espaces de vie entraîne une dépendance et une perte dramatique des savoirs socioculturels. Devenir analphabète, c'est d'abord être en perte de maîtrise de son milieu de vie. Le discours actuel sur la « prise en main » nous camoufle cet état de dépossession de nos espaces de vie, de nos appartenances, de nos identités. Plusieurs villages du Québec adhèrent au nécessaire mouvement de redéfinition de la vie rurale. Saint-Paul-de-la-Croix est un de ceux-là…

NOTES

1. DUGAS, Clermont. « Distribution spatiale de la population du Québec et vitalité des régions », *L'action nationale*, vol. LXXVIII, n° 6, juin 1988, p. 434. (Voir à ce sujet les réflexions récentes de DUGAS, C. et B. VACHON. « Le Québec rural des années 90 : son territoire, sa population, sa structure institutionnelle », B. VACHON. *Le Québec rural dans tous ses états*, Boréal, Montréal 1991, pp. 19-38.)

2. ROCHER, Guy. *Le Québec en mutation*, Montréal, Hurtubise HMH, 1973.

3. JEAN, Bruno. « La ruralité québécoise contemporaine : principaux éléments de spécificité et de différenciation », *B. Vachon, op. cit.*, p. 84.

4. VACHON, Bernard. « Le peuplement des régions rurales du Québec face aux phénomènes de dénatalité et de désurbanisation », *Espace, population et société*, vol. III, 1986, pp. 85-94. Voir aussi C. Dugas et B. Vachon, *op. cit.*, p. 24.

5. Cette thématique est largement reprise au Québec depuis quelques années. Voir : Conseil des affaires sociales, *Deux Québec dans un*, Éd. Gaëtan Morin, Gouvernement du Québec, Boucherville 1989 ; CÔTÉ, Charles. *Désintégration des régions*, Éd. JCL, Chicoutimi, 1991.

6. DUGAS, Clermont. « Distribution spatiale de la population du Québec et vitalité des régions », *op. cit.*, p. 438.

7. Voir Collectif, *Les villages ruraux menacés : le pari du développement*, Actes et instruments de recherche en développement régional, n° 7, Rimouski, UQAR-GRIDEQ, 1989, 253 p.

8. VACHON, Bernard (sous la direction de). *Le Québec rural dans tous ses états*, *op. cit.*

9. Entre autres, BRUNO, Jean. *Agriculture et développement de l'Est du Québec*, PUQ, Sainte-Foy, 1985.

10. DIONNE, Hugues (sous la direction de). *Aménagement intégré des ressources et luttes en milieu rural*, Cahiers du GRIDEQ, n° 11, Université du Québec à Rimouski, Rimouski, 1983.

11. LARRIVÉE, Jean. « Évolution de la population des municipalités régionales de comté (MRC) du Bas-Saint-Laurent », *Notre politique de développement rural*, Rimouski, 1990.

12. La Coalition urgence rurale du Bas-Saint-Laurent, *Notre politique de développement rural*, Rimouski, 1990.

13. DIONNE, Hugues. « De la région-ressource à la région-milieu de vie : à la recherche de nouveaux panenaires », in C. Gagnon et J.-L. KLEIN, (sous la direction de). *Les partenaires du développement face au défi du local*, GRIR, Université du Québec à Chicoutimi, 1992, pp. 371-401.

14. Dans le cadre du Programme de soutien à l'alphabétisation autonome. L'organisme est géré par un conseil d'administration et emploie une quinzaine de personnes à temps

partiel. Il reçoit des subventions des gouvernements fédéral et provincial en plus de dispenser de la formation à contrat pour la commission scolaire.

15. HAUTECŒUR, Jean-Paul. « Politique d'alphabétisation au Québec », *Alpha 90*, ministère de l'Éducation/Institut de l'Unesco pour l'éducation, Québec/Hambourg, 1990, pp. 31 à 49.

16. Plusieurs ouvrages traitent de cet aspect en éducation permanente. Les réflexions les plus récentes s'insèrent dans les perspectives de la science-action telles qu'elles ont été énoncées par les chercheurs américains Chris Argyris et Donald A. Schön et, au Québec, par Yves Saint-Arnaud, *Connaître par l'action*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1992.

17. FILMAN, F. « Groupe de recherche et d'action pédagogiques », *Revue Internationale d'action communautaire*, 2/42, 1979. Pour une synthèse récente sur l'approche des récits de vie, voir MAYER R. et F. OUELLET. *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*, Montréal, Éd. Gaëtan Morin, 1991. En général, la méthode est établie principalement à partir d'une démarche individuelle et privée, et non collective.

18. La Coalition urgence rurale, *Notre politique de développement rural*, *op. cit.*, p. 13.

19. Conseil québécois des affaires sociales, *Un Québec solidaire*, *op. cit.*

20. GUINDANI, S. M. BASSAND. *Maldéveloppement régional et identité*, Lausanne, Presses polytechniques romandes, 1982.

21. CENTLIVRES, P. *Identité régionale. Approche ethnologique. Suisse romande et Tessin*, Rapport de synthèse, Document ronéotypé, p. 52. Neuchâtel, Institut d'ethnologie, 1981. Cité par BASSAND, M. *Culture et régions d'Europe*, Lausanne, Presses polytechniques et universitaires romandes, 1990, p. 219.

UNE POPULATION INVISIBLE : LES TRAVAILLEURS AGRICOLES MIGRANTS ET SAISONNIERS

Loida C. Vélázquez
University of Tennessee
Knoxville, États-Unis

LES POPULATIONS MIGRANTES AUX ÉTATS-UNIS

Les migrants qui travaillent dans des exploitations agricoles sont considérés comme le plus défavorisé des groupes minoritaires. Ces personnes demeurent invisibles pour la majeure partie de la société. Elles constituent, par définition, une population mobile, qui a peu le temps d'établir des relations avec une communauté ; ces gens vivent isolés, même dans des régions densément peuplées (Prewitt-Diaz, Trotter et Rivera, 1990). Quand ils s'arrêtent pour travailler dans quelque exploitation, ils le font dans l'ignorance générale. Leurs besoins, leurs difficultés, leurs rêves et leurs aspirations demeurent généralement à jamais inconnus, irrésolus et insatisfaits.

C'est aussi le groupe le moins scolarisé des États-Unis. Le taux d'abandon des études secondaires y est plus élevé que celui de tout autre groupe, soit 43 p. 100, selon le National Council of La Raza (1990). Mobilité, langue et divergences culturelles à chaque extrémité des grands axes migratoires se combinent à une mauvaise santé ainsi qu'à des carences nutritives pour produire un effet négatif sur le rendement scolaire. L'interruption constante du processus éducatif et l'incapacité des autorités scolaires de comprendre leur culture et de répondre à leurs besoins provoquent chez eux la confusion, la frustration et un sentiment de rejet. Hodgkinson (1985) rapporte que moins de 30 p. 100 de tous les migrants ont terminé leurs études secondaires et que 75 p. 100 sont fonctionnellement analphabètes.

Les travailleurs agricoles migrants qui se déplacent à l'intérieur des États-Unis et du Canada forment des courants distincts : le courant Est, le courant central, et le courant de la côte ouest (King-Stoops, 1980). Le courant Est est celui qu'empruntent les migrants d'ascendance portoricaine, mexicano-américaine, anglaise, indienne du Canada et noire ; il traverse la région des Appalaches. Le courant central est celui des travailleurs d'ascendance mexicaine, américano-mexicaine, noire et, plus récemment, vietnamienne et cambodgienne ; il trace le contour du bassin du Mississippi, en direction et en provenance de diverses régions du Texas. Le courant de la côte ouest est le plus emprunté par des immigrants du Mexique, d'Amérique Centrale, du Vietnam, des Philippines et

d'autres pays de l'ouest du Pacifique, munis, reçus ou non, des documents exigés.

Depuis des décennies, l'économie américaine dépend de la continuité de ce flux de travailleurs migrants sur nos terres agricoles et pourtant, nous savons très peu qui ils sont, ce qu'est leur vie, ce que sont leurs besoins. Une revue des ouvrages sur la formation de base des adultes, par exemple, nous apprend bien peu des besoins des migrants adultes en matière d'éducation. Qui souhaite concevoir des programmes à l'intention de ce segment particulier de la population trouvera peu d'information sur la culture propre à la migration. Une bonne partie de ce que nous savons vient des rapports et des articles rédigés sur les besoins des jeunes migrants. L'étude ethnographique de Prewitt-Diaz, Trotter et Rivera (1990), par exemple, bien qu'ayant pour but de faciliter l'identification et le recrutement des enfants migrants par le réseau des écoles des États, nous permet de comprendre, dans une certaine mesure, les besoins des parents. Par ailleurs, les articles sur le taux d'abandon et la prévention de l'abandon chez les jeunes migrants nous informent sur l'identité probable des participants aux programmes de formation de base pour adultes (Cranston-Gingras et Anderson, 1990 ; Apicella, 1985 ; Nelken et Gallo, 1978 ; Riley, 1985 ; Springstead, 1981).

Les migrants suivent le cycle des récoltes dans tous les États-Unis et au Canada. Constamment en mouvement, ils disposent de peu de temps pour établir des relations avec les membres d'une communauté, qui les remarquent d'ailleurs à peine. Les récoltes créent une demande de travailleurs agricoles, mais une fois la récolte terminée, le travailleur migrant repart avec femme, enfants et bagages vers un autre travail. Faute de connaissances suffisantes et d'une personne pour protéger leurs droits, les migrants acceptent des emplois qui n'offrent d'autre compensation qu'une rémunération à l'heure ou au boisseau. Le travail leur rapporte en moyenne 4,80 $US par heure ou 0,40 $US par boisseau, sans régime de retraite ni d'assurance-maladie.

Selon King-Stoops (1980), le premier mouvement migratoire a eu lieu après la guerre de Sécession, quand les esclaves affranchis fuyant vers le nord ont été embauchés pour des travaux agricoles. Ils se déplaçaient au fil des saisons et des récoltes, emmenant famille et parenté. La migration est devenue leur mode de vie. Toute la famille, enfants compris, participait aux récoltes. Puis les enfants ont suivi les longues pistes migratoires de leurs parents, génération après génération.

Si les migrants vont ainsi d'une région à une autre, d'un État à un autre, c'est principalement pour améliorer leur situation économique. Certains ont une maison où ils retournent à la fin des récoltes, d'autres pas. Prewitt-Diaz *et autres* ont observé que contrairement aux stéréotypes véhiculés par les médias, la plupart sont citoyens américains. Quinze p. 100 seule-

ment n'auraient pas de papiers (*Hispanic Policy Development Project*, 1984). Certains travailleurs sont titulaires d'une carte verte* et viennent chaque année du Mexique en Californie pour participer à la récolte du citron et du raisin.

Prewitt-Diaz et autres ont réparti la population migrante en sous-catégories fondées sur les antécédents ethniques. Les premiers migrants venus travailler dans les exploitations agricoles de la côte ouest furent d'origine chinoise, japonaise, philippine et mexicaine. Un second groupe de race noire a suivi, sur la côte est cette fois. Le troisième groupe était hispanophone et venait de Porto Rico et du Texas ; il s'est établi au cœur du pays.

Au cours des dix premières années de notre siècle, des migrants de race noire, venus surtout de Floride, sont arrivés dans le Nord-Est et se sont établis principalement dans l'État de New York. Plus tard, d'autres sont venus d'autres États du Sud vers les centres industriels du Nord. Au cours des années 30, la culture des légumes d'hiver a attiré des travailleurs noirs d'autres États du Sud vers la Floride (Young, 1968). Ces migrants ont constitué graduellement une portion considérable de la main-d'œuvre agricole du Sud. Bien des années plus tard, cette main-d'œuvre s'est déplacée vers les États du Nord. Le mouvement se maintient encore aujourd'hui, malgré une diminution marquée.

Les migrants mexicano-américains viennent principalement du Texas, de l'Arizona, du Nouveau-Mexique et de Californie. Si l'on compte environ 13 millions de Mexicano-Américains aux États-Unis, il n'existe pas d'estimation raisonnable du pourcentage de migrants. Le ministère de l'Éducation signale toutefois qu'environ 60 p. 100 de tous les enfants migrants recensés dans le réseau scolaire sont d'origine mexicano-américaine.

Les Portoricains viennent au deuxième rang, en nombre, parmi les groupes hispaniques. Leur migration sur le continent remonte aux années d'avant la Deuxième Guerre mondiale et représente le premier mouvement migratoire aérien vers les États-Unis. Ces personnes se sont établies dans les États du Nord-Est, ainsi que dans l'Illinois et le Michigan.

Environ 20 p. 100 des travailleurs agricoles sont d'origine européenne. On les trouve surtout dans les États du Nord (Washington, Idaho, Montana, Illinois, Pennsylvanie et Maine). Ils travaillent surtout dans les fermes laitières ou dans les exploitations où les cultures sont semées et récoltées à la main.

* Permis de travail accordé aux non-citoyens

LA MIGRATION COMME CULTURE

Bien que les migrants aient, dans une certaine mesure, un même style de vie et des comportements semblables, les groupes diffèrent les uns des autres par leurs antécédents sociaux et éducatifs. Beaucoup d'Asiatiques, d'Hispano-Américains ont une certaine connaissance de l'anglais, mais certains immigrants de fraîche date sont peu instruits, même dans leur propre langue. Cette situation résulte pour quelques-uns de leur condition sociale et économique et pour d'autres, de l'interruption de la scolarisation provoquée par de récents déplacements ou bouleversements politiques (Prewitt-Diaz *et autres*, 1990). Des Khmer, des Hmong et d'autres migrants en provenance d'Haïti viennent de régions où la langue n'existe pratiquement pas sous forme écrite ou s'apprend surtout par voie orale.

Une culture se définit, au sens large, comme l'ensemble des modes ou styles d'action distinctifs que partagent les membres d'un groupe. L'étude ethnographique de Prewitt-Diaz *et autres*, qui porte principalement sur les enfants migrants, rassemble sous le terme de « culture of migrancy » (culture migratoire) un certain nombre de tendances communes à différents groupes ethnolinguistiques.

Rôles masculins et féminins

Les femmes sont généralement affectées aux travaux des champs et aux corvées domestiques. Hommes et enfants sont habituellement exemptés des responsabilités ménagères.

Le mariage survient tôt, surtout pour les femmes. Il marque en général le terme de la fréquentation scolaire pour les jeunes femmes. Dans la plupart des familles migrantes, de fortes pressions poussent l'homme à soutenir financièrement la famille et les femmes à avoir des enfants. Ces rôles complémentaires aident les jeunes couples à survivre, mais limitent sérieusement les chances de succès et de poursuite des études.

Rôles des adultes et des enfants

Bien que toutes les cultures distinguent rôles d'adultes et rôles d'enfants, l'âge auquel les enfants assument un rôle d'adulte diffère selon l'ethnie. Dans bon nombre de cas, les garçons sont traités comme des adultes quand, vers l'âge de 15 ou de 16 ans, ils peuvent gagner autant que leur père dans les champs. Les filles sont traitées en adultes quand elles sont en mesure d'avoir des enfants et de diriger une maison. La différence entre les rôles attendus des membres des familles migrantes et les rôles attendus dans la culture majoritaire a des effets considérables sur les programmes d'études. La plupart des enfants des familles migrantes abandonnent l'école quand ils peuvent travailler dans les champs et gagner de l'argent. Les parents permettent aux enfants de choisir eux-mêmes entre abandonner ou poursuivre leurs études.

Relations avec les institutions sociales

Les organismes d'éducation, de santé et de services sociaux ont été créés pour faciliter la vie dans une société complexe. L'une de leurs fonctions est d'enseigner comment utiliser au mieux ce réseau d'organismes. Les migrants, surtout ceux qui viennent d'un milieu linguistique et culturel différent, sont très désavantagés par leur incompréhension de ce réseau. Certains luttent pour devenir autonomes et s'enorgueillissent de satisfaire sans aide les besoins de leur famille ; d'autres souffrent en silence, ne sachant pas vers qui se tourner en période difficile.

Cycle migratoire et impuissance

Le cycle de la migration est très difficile à briser ; beaucoup de migrants se sentent piégés et ont peu d'espoir d'un avenir meilleur pour leurs enfants. Les organismes éducatifs interprètent souvent ce sentiment d'impuissance comme de l'apathie. Tout en se disant d'accord pour que leurs enfants étudient, les parents croient que la migration sera aussi leur lot, quoi qu'on fasse ou qu'on dise.

Attitude envers les autorités

Les migrants ont généralement une attitude positive envers les autorités, surtout les autorités scolaires. Toutefois, cette attitude se manifeste parfois d'une façon difficilement compréhensible pour le personnel des écoles. Les migrants considèrent que les autorités scolaires savent ce qui est bon ou mauvais pour leurs enfants ; ils craignent donc que toute question sur le bien-fondé du programme d'études soit interprétée comme un doute à l'égard de l'autorité et du prestige de l'enseignant.

L'institution avec laquelle les immigrants ont le plus de relations est le système scolaire ; pourtant, c'est leur style de vie qui nuit le plus au succès de leurs enfants à l'école. Freire (1973) avance que le manque d'instruction est une forme d'oppression. À son avis, le rôle de l'éducateur est de comprendre la culture de l'apprenant, de stimuler l'apprentissage afin de libérer l'individu ou de lui donner le pouvoir de le faire. Pour atteindre la population des migrants adultes et leur offrir des programmes appropriés, les éducateurs doivent s'initier à ces cultures étrangères. Si les études citées constituent un bon point de départ à la compréhension des besoins des migrants adultes en matière d'éducation, il faudra approfondir les recherches, notamment sur le plan ethnographique, pour concevoir des programmes de formation de base qui servent mieux cette population.

FORMATION DES MIGRANTS : LES PROGRAMMES-SATELLITES

La législation fédérale américaine régissant le travail des travailleurs migrants saisonniers a toujours englobé certaines dispositions destinées à améliorer les conditions de travail ainsi que les normes de logement et de santé au travail de même que l'éducation de ce segment de la population. La stratégie éducationnelle accorde d'ailleurs priorité à la conception de programmes destinés aux enfants des travailleurs agricoles migrants et saisonniers. Auparavant, c'est surtout l'école primaire qui bénéficiait de l'attention de l'État, mais depuis 10 ou 15 ans, l'accent est mis sur la persévérance des jeunes du secondaire.

Les programmes conçus pour aider les jeunes migrants décrocheurs à terminer leurs études secondaires servent de plus en plus les adultes. La University of Tennessee administre l'un de ces programmes. La faculté d'éducation de l'université participe depuis 1982 à la conception et à la mise en œuvre de programmes de récupération des décrocheurs à l'intention des travailleurs agricoles migrants et saisonniers. Financé par une subvention de l'Office of Migrant Education du ministère américain de l'Éducation, l'université a, de 1982 à 1986, mis à l'essai un programme d'internat à l'intention des jeunes migrants ayant abandonné l'école pour travailler dans des exploitations agricoles ou comme personnel saisonnier. L'objectif était de préparer les apprenants aux épreuves d'équivalences d'études secondaires dans une atmosphère scolaire dont on espérait qu'elle les incite et les motive à poursuivre leurs études. Beaucoup, parmi les personnes recrutées, ont terminé leurs études secondaires, mais très peu ont décidé de s'inscrire au collège ou à l'université et leur qualité de vie a à peine changé. Le programme de recrutement en était à ses premiers pas quand le personnel du University of Tennessee High School Equivalency (programme d'équivalences d'études secondaires de la University of Tennessee ou UT HEP) a découvert une autre caractéristique commune et particulière à ces populations : les apprenants ayant un vrai foyer étaient très peu nombreux, mais même parmi les autres, il s'en trouvait peu qui soient disposés à vivre loin des leurs. En outre, beaucoup avaient dû abandonner le revenu d'un travail dans une exploitation agricole qui était nécessaire à la subsistance de la famille.

La proposition soumise par la *University of Tennessee* au ministère américain de l'Éducation pour les années 1987 à 1990 suggérait un ambitieux programme à multiples satellites. Elle touchait quatre États et proposait l'établissement de quatre centres UT HEP, dans le but de déplacer le programme vers les élèves plutôt que d'amener les élèves au programme. Les quatre centres devaient être situés à proximité de zones où vivait une grande concentration de travailleurs migrants ou saisonniers en Caroline du Nord, en Caroline du Sud, en Géorgie et au Tennessee.

La plupart des études menées récemment sur les obstacles à la participation des adultes aux programmes de formation qui leur sont offerts font

principalement état du manque de motivation et d'intérêt. C'est ce qu'entendait vérifier le programme d'équivalences de la *University of Tennessee*. Après quatre années de fonctionnement, les responsables du programme ont conclu que si l'on maîtrise les variables externes (transport, soin des enfants, frais ou coût, horaire et emplacement), les apprenants migrants éprouvent une motivation et un intérêt normaux envers la poursuite de leurs études secondaires jusqu'à la fin. L'objectif était de servir 170 apprenants chaque année ; chaque année, le nombre d'inscriptions a été supérieur.

ÉVALUATION DU PROGRAMME

L'examen rapide des facteurs ayant contribué au succès du programme UT HEP dans sa version multiple fait ressortir des caractéristiques proches des caractéristiques de tout programme efficace de formation de base des adultes :

- le programme a pour but de conférer une certaine force aux apprenants en augmentant l'incidence du succès dans leur vie, en intensifiant leur confiance en soi, leur estime de soi et leur dignité ;
- l'horaire est flexible et les classes sont accessibles ;
- le programme est assorti d'activités de promotion et de recrutement intenses ;
- le groupe des personnes chargées de la coordination, du recrutement, de la conseillance et de la formation est représentatif de la composition culturelle et ethnique des classes ;
- les apprenants peuvent consulter des conseillers bilingues en vertu d'un programme d'aide intensif ;
- l'évaluation par les apprenants fait partie intégrante du programme ;
- le programme recourt à des répétiteurs ;
- chaque apprenant bénéficie d'un plan dressé pour ses besoins personnels ;
- le programme offre des activités de formation et de perfectionnement au personnel enseignant ;
- l'efficacité du personnel et du programme est régulièrement évaluée ;
- les plans de placement sur le marché du travail sont ébauchés dès l'étape de l'inscription et les activités de placement proprement

dites prévoient l'inscription dans un collège ou une université, ou encore l'obtention d'un emploi.

Myles Horton, fondateur du *Highlander Research and Education Center* et pionnier américain de la formation des adultes, disait : « Je vois une personne de mes deux yeux. L'un me dit ce qu'elle est et l'autre, ce qu'elle peut devenir. » Notre programme a pour but de permettre à l'apprenant de briser le cycle de la pauvreté et de la migration pour devenir un membre à part entière de la société.

Cependant, les trois années consacrées à la mise en œuvre du programme d'internat n'ont pas suffi à former adéquatement le personnel enseignant. Le personnel enseignant et le personnel administratif a néanmoins appris une leçon précieuse en planification et en mise en œuvre : la souplesse. Le programme a été reconnu à l'échelle nationale comme un programme efficace de récupération des décrocheurs grâce à quatre importants facteurs :

- le programme est allé au-devant des apprenants. Il importe de savoir où ils sont et de mettre le programme en œuvre sur les lieux ;
- le programme était assez souple pour permettre à l'apprenant de continuer à travailler et à subvenir aux besoins de sa famille, etc. ;
- le programme fait participer les autres membres de la famille, pour motiver et soutenir l'apprenant en plus de garder l'unité familiale intacte ;
- il importe de connaître et utiliser les ressources de la communauté aux fins de services complémentaires.

Après quatre ans d'application de la version externe à multiples satellites, le programme d'équivalences de la *University of Tennessee* est bien établi. Pour mieux servir la population, les programmes sont devenus les maillons d'un réseau de programmes et d'établissements qui lie les communautés et sert les travailleurs agricoles. Les responsables de chaque satellite travaillent en collaboration avec un collège communautaire local. La forme du programme est considérée comme un bon exemple de coopération et de coordination entre organismes. Pourtant, les programmes satellites se heurtent aux mêmes difficultés que les autres programmes d'alphabétisation :

- la participation est irrégulière ;
- le nombre d'inscriptions chute pour peu que les efforts de recrutement ne sont pas soutenus ; et
- les apprenants qui ont le plus besoin de ces programmes ne sont pas atteints, puisque le gouvernement fédéral encourage l'aide aux personnes qui pourront être formées le plus rapidement.

Les besoins des travailleurs agricoles migrants et saisonniers sont nombreux et complexes, compte tenu de leur isolement. Ce sont :

- des logements, et surtout, des logements convenables ;
- un régime exhaustif de services de santé et de prestations d'assurance-maladie ;
- des programmes de formation de base des adultes, de formation professionnelle et d'alphabétisation ;
- une meilleure protection contre les maladies et les blessures associées au travail ;
- le respect, par les employeurs, des méthodes d'emploi équitables prévues par la loi ; et
- le respect des lois régissant l'emploi d'enfants et des autres lois protégeant les travailleurs.

Le nombre de programmes de formation des adultes destinés à la population migrante est très faible, comme l'est l'information sur la culture de la migration. Les quelques programmes offerts sont sous-financés et suivent les méthodes conventionnelles. Malheureusement, la création de programmes souples et adaptés comme le UT HEP est limitée par le manque de fonds et les lignes directrices fédérales.

EL CENTRO ARCOIRIS

C'est l'organisme de financement qui fixe les objectifs du UT HEP et de la plupart des programmes qui s'adressent aux travailleurs agricoles migrants. Dans la plupart des cas, l'objectif est unique : fournir de meilleurs services de santé, motiver les apprenants à poursuivre des études supérieures, donner la possibilité de faire des études supérieures. Les membres d'un personnel attentionné et dévoué tentent de mettre les apprenants en rapport avec d'autres organismes, croyant que s'ils bénéficient de multiples services, leurs conditions de vie s'amélioreront, les membres des communautés seront plus attentifs à leurs besoins et mieux disposés à accepter leur présence. L'expérience montre toutefois que cette croyance est aussi erronée. C'est d'ailleurs ce qu'exprime une diplômée du UT HEP :

> *« Je ne suis devenue autonome que quand j'ai compris que personne n'allait rien faire pour moi. C'est là que des choses positives ont commencé à m'arriver. Je ne dis pas que je n'ai pas reçu un peu d'aide ici et là. J'ai tant de monde à remercier ! Mais ce que ces gens ont fait de mieux, c'est de m'aider à m'aider moi-même. C'est d'ailleurs ce que je veux faire maintenant pour d'autres qui arrivent. »*

El Centro Arcoiris était une chimère pour elle. Elle avait abandonné l'école secondaire pour accoucher. En compagnie de son mari, migrant lui aussi, et de son enfant, elle a emprunté le courant migratoire de l'Est à la recherche d'un emploi, jusqu'à ce qu'ils décident de s'installer dans une municipalité à vocation agricole de l'ouest de la Caroline du Nord. Son mari est devenu chef d'équipe ; il emmenait des travailleurs en provenance du Mexique et du Texas travailler dans les nombreuses exploitations agricoles qui encerclent la ville. Elle travaillait dans un magasin pour familles migrantes quand la personne chargée de recruter les apprenants pour l'UT HEP est entrée, cherchant des volontaires pour les classes d'alphabétisation. Elle attendait un deuxième enfant et hésitait beaucoup à s'inscrire, mais une fois ses préoccupations calmées (garderie, horaire flexible, etc.), elle a commencé à suivre les cours et a obtenu son diplôme quelques jours avant la naissance de son fils. Elle possède maintenant son propre magasin pour familles migrantes. El Mercado Mejicano, et avec l'aide d'autres immigrants ainsi que des membres de la communauté, a ouvert El Centro Arcoiris. Le groupe de souche populaire qui a conçu l'idée du centre s'était fixé des objectifs précis :

- fournir des services d'interprétation des lois et de conseils juridiques ;
- aider à la recherche d'un logement. Une partie du problème vient du mouvement continu des travailleurs, qui fait que les propriétaires ne peuvent louer pour une période très longue. En outre, la communication est inefficiente compte tenu de la barrière linguistique, la plupart des travailleurs étant hispanophones. Le centre va donc tenir une liste à jour des propriétaires qui acceptent de louer leurs logements à des migrants et éliminer ainsi une bonne part des souffrances des familles qui cherchent désespérément à se loger en arrivant ;
- aider à la préparation des documents demandés par les divers organismes et conseiller sur la façon de préparer et de comprendre les documents officiels ;
- constituer une banque de nourriture et de vêtements pour ceux qui en ont besoin en arrivant ;
- faire connaître la culture hispanique à la région au moyen des arts, de la musique, de la danse et des festivals, auxquels la communauté locale de souche sera invitée : c'est une façon de mettre les travailleurs en rapport avec la communauté ;
- trouver un endroit où loger les programmes d'alphabétisation, d'anglais, langue seconde, et autres.

À mesure que prenait forme l'idée du centre, le groupe s'est toutefois heurté à de nombreux obstacles : trouver une source de financement, trouver un endroit convenable, obtenir l'appui de la communauté, stimuler la partici-

pation des nouveaux venus. Le personnel d'UT HEP a mis les responsables du mouvement en rapport avec le *Highlander Research and Education Center* où on leur a montré comment trouver des sources de financement et comment diriger ce genre de centre. Sur l'invitation des fondateurs du centre, un comité consultatif composé de membres de la communauté locale a été formé, et les deux groupes ont ensuite travaillé de concert à développer le concept. La recherche active a permis de circonscrire les plus grands besoins des familles migrantes, de trouver une source sûre de financement, de comprendre le système judiciaire et demander l'embauche d'un traducteur pour aider les migrants aux prises avec des problèmes juridiques et de convaincre les commerçants locaux de s'annoncer aussi en espagnol. Les responsables du centre s'emploient maintenant ardemment à trouver assez d'argent pour ouvrir un centre culturel. Ce groupe de travailleurs agricoles migrants et saisonniers est déterminé non seulement à devenir autonome mais également à contribuer à la vie de la communauté locale. Tous souhaitent que la communauté apprenne à connaître leur culture et leur riche patrimoine historique.

Cette réussite est sans précédent dans cette communauté de l'ouest de la Caroline du Nord. Le fait qu'il y a, parmi les responsables, des personnes diplômées de l'UT HEP n'est sans doute pas une coïncidence. Si le financement accordé l'est d'abord en vue d'assurer une formation équivalente aux études secondaires, la volonté de donner certains pouvoirs à ce segment souvent invisible de la population est la force motrice de la plupart des efforts qui sont déployés. Pourtant, parmi les migrants vivant dans les centres où ont été mis en œuvre les quatre programmes satellites, seuls les membres de cette communauté ont regroupé leurs forces. Il y a probablement eu conjugaison de certains facteurs pour faire de cet endroit un sol propice au développement de l'affirmation de soi et du sentiment de pouvoir faire quelque chose. Les plus manifestes sont :

- la rencontre d'un groupe de jeunes migrants doués d'un sens de l'initiative ;
- le sentiment de pouvoir accomplir quelque chose qui donne une réussite (en l'occurrence, l'obtention du diplôme d'équivalences d'études secondaires) ;
- le sentiment d'avoir obtenu le soutien des groupes préoccupés du sort de ce segment de la population (*Migrant Health, Migrant Headstart, Farmworkers Organizations, Highlanders, UT HEP, Catholic Services* et d'autres organismes religieux) ;
- la dépendance des agriculteurs locaux envers l'influx de migrants au moment des récoltes ;
- la sensibilité croissante des commerçants locaux à la possibilité de trouver une nouvelle clientèle chez les migrants ; et
- le sens inné de l'indépendance qui caractérise les migrants.

CONCLUSION

Encourager l'autonomie et faire naître le sentiment de pouvoir accomplir quelque chose, voilà l'objectif global des programmes de formation des adultes. Le concept de praxis, c'est-à-dire l'exploration, l'action et la réflexion liées à de nouvelles idées, habiletés et connaissances met en évidence le fait que l'apprentissage n'a pas lieu à partir du vide. Pour apprendre, une personne doit comprendre le contexte dans lequel elle vit et pouvoir le décrire. Or, la volonté des tavailleurs adultes migrants d'améliorer leurs connaissances de base est souvent vaincue par les pressions qu'exercent quotidiennement la nécessité de survivre et une impression d'impuissance. Les programmes pourtant conçus à leur intention ne tiennent souvent pas compte de leur contexte de vie, de leur besoin pressant de survivre et de leur sentiment d'impuissance. Pourtant, seuls les programmes qui reconnaissent et renforcent les expériences liées à l'histoire et à la vie de ces populations pourront réellement les aider.

El Centro Arcoiris a prêté sa voix aux migrants de cette communauté de l'ouest de la Caroline du Nord, mais beaucoup d'autres encore, partout au pays, sont silencieux et invisibles. Les programmes conventionnels de formation des adultes ne peuvent leur venir en aide. L'avenir de la formation des migrants adultes ne sera assuré que par la mise sur pied de programmes qui rendent les adultes capables de s'aider. L'avenir de programmes comme l'UT HEP dépend de l'attention qu'ils prêtent à la voix des migrants.

BIBLIOGRAPHIE

APICELLA, R. *Perceptions of Why Migrant Students Drop Out of School and What Can be Done to Encourage Them to Graduate*, SUNY at Oneonta, Oneonta (New York), 1985.

BREWER, E. et S. RICHARDS. « Harvest of Hope. » dans *Tennessee Education*. 18, (1), 5-9, 1988.

CRANSTON-GINGRAS, A. et D.J. ANDERSON. « Reducing the Migrant Student Dropout Rate : The Role of School Counselors » dans *The School Counselor*, 38 (2), 95-104, 1986.

FORD, W.D. *Migrant Education : A Consolidated View*, rapport spécial de la *Education Commission* des États-Unis, Denver (Colorado), 1988.

FREIRE, P. *Education for Critical Consciousness*, Sheed and Ward, Londres, 1973.

« Hispanic Policy Development Project », *Making Something Happen*, (vol. 5), Hispanic National Development Project, Washington, D.C., 1984.

HODGKINSON, H.L. *All One System : Demographics of Education Through Graduate School*, Institute of Education Leadership, Inc., 1985.

KING-STOOPS, J.B. *Migrant Education : Teaching the Wandering Ones*, Phi Delta Kappa Educational Foundation, Bloomington (Indiana), 1980.

« National Council of La Raza », *Hispanic Education A Statistical Portrait*, National Council of La Raza Publications, Washington, D.C., 1990.

NELKEN, I. et K. GALLO. *Factors Influencing Migrant High School Students to Dropout or Graduate from High School*, Nelken and Associates Inc. (Eric Document Reproduction Service N° ED 164 245, Chico (California), 1978.

PREWITT-DIAZ, J.O., R.T. TROTTER et V.A. RIVERA. *The Effects of Migration on Children : An Ethnographic Study*, Center de Estudios Sobre la Migración, Pennsylvanie, 1990.

RILEY, G.L. *HEP/CAMP National Evaluation Project Research*, deuxième rapport, California State University, Fresno (Californie), 1985.

Slaughter and Associates. *The Education of Adult Migrant Farmworkers*, vol. 2, Slaughter and Associates, Woodland Hills (Californie), 1991.

SPRINGSTEAD, E. *Migrant Drop-out Study, 1980-1981 : Final Evaluation*, Texas Education Agency, Division of Migrant Education, Austin (Texas), 1981.

YOUNG, W.E. *Educating Migrant Children*, The State Department of Education, Albany (New York), 1968.

TROIS COMMUNAUTÉS DES APPALACHES : POUR SURVIVRE

Mary Beth Bingman, Connie White
Center for Literacy Studies
Knoxville, Tennessee
États-Unis

INTRODUCTION

Isolement et pauvreté sont des réalités courantes de l'Appalachia, comme le sont, par contre, un riche patrimoine culturel et le sens de l'organisation. Aussi, la formation des adultes signifie-t-elle plus, dans ce contexte, que les diplômes scolaires et qu'une simple alphabétisation. Mais les gens ont de l'éducation une idée tributaire de nombreuses années d'acculturation et de scolarisation, perspective dont l'étroitesse limite sans doute l'intégration de l'action et de l'organisation communautaires à la formation de base. Les gens savent la valeur des apprentissages informels qu'ils font dans leur travail de développement communautaire, mais n'en tiennent pas nécessairement compte dans leurs programmes d'éducation. Les organismes font beaucoup pour le développement communautaire et la promotion sociale, mais n'offrent quand même souvent que des cours pour adultes et des programmes d'alphabétisation très conventionnels. Même ceux qui visent une distribution plus équitable des pouvoirs dans leur collectivité entretiennent de nombreux obstacles à la concrétisation de cette vision dans les programmes de formation des adultes.

Un nombre croissant d'organismes communautaires œuvrant dans le sud-est des États-Unis emploient maintenant des méthodes différentes d'alphabétisation et de formation des adultes. Artisans, à leur tour, de la riche tradition d'organisation de la région, ces organismes tentent de diverses façons d'établir des liens entre leur travail d'alphabétisation et de formation des adultes et les objectifs de promotion sociale qu'ils poursuivent simultanément.

Le présent exposé décrit la région, son histoire, ses points forts et ses difficultés, de même que certains organismes qui y sont nés d'une volonté de résoudre ces problèmes. Nous présentons trois organismes ruraux qui se sont donné pour mission de fortifier les collectivités et de leur donner des pouvoirs ainsi que de développer les connaissances de base de leurs membres. En conclusion, nous tentons d'évaluer les stratégies mises en œuvre par ces organismes pour atteindre certains de leurs objectifs et ce qui reste à faire pour comprendre et mettre en pratique l'alphabétisation d'une manière différente.

LES APPALACHES

Les médias présentent la région américaine des Appalaches comme un paysage désolé, semé de collines et de vallons, de collectivités isolées et pauvres. Plus question, donc, de hardis montagnards, gardiens d'une culture faite de ballades et d'un parler pittoresque. Si les deux versions ont du vrai, elles pèchent néanmoins toutes deux par simplisme. La majeure partie de la région demeure isolée, mais toute famille, si loin soit-elle de l'hôpital et de l'école, est proche de ses voisins et de sa parenté. Musique et plats traditionnels font encore partie de la vie courante, mais le réseau MTV et McDonald's s'y sont ajoutés. Ce qui distingue aujourd'hui la région, c'est une économie fondée sur l'industrie extractive, le fait que les terres et les richesses naturelles appartiennent à des intérêts extérieurs, un taux de chômage constamment au-dessus des moyennes nationales et un niveau de services accessibles toujours moindre qu'ailleurs. Les Appalaches sont en pleine transition, se rapprochant de plus en plus du modèle dominant tout en demeurant distinctes.

Les Appalaches courent du nord au sud, dans l'est des États-Unis, de New York à l'Alabama. Le terme Appalachia, toutefois, désigne généralement la partie centrale de la chaîne, soit l'est du Tennessee, l'est du Kentucky, l'extrémité occidentale de la Virginie et la majeure partie de la Virginie-Occidentale, c'est-à-dire la portion de cet État la plus perturbée par le charbonnage. Quelque cinq millions de personnes y vivent, dont la plupart habitent de petites villes ou une campagne au relief accidenté. Les plaines y sont rares et souvent inondées par les cours d'eau. La plupart des ressources minérales appartiennent à de grandes entreprises dont le siège social se trouve ailleurs.

Histoire et économie[1]

Les montagnes du Sud étaient jadis le pays des Cherokees, des Shawnees et d'autres nations autochtones qui avaient parfait, à de nombreux égards, l'art de vivre en ces lieux. Ils transmirent d'ailleurs leur savoir-faire aux colons européens, qui arrivent au XVIII[e] siècle. S'étant donné le nom d'Américains, les Européens éliminèrent ensuite les nations autochtones, qu'ils appelaient Indiens, et prirent possession des terres. À l'époque de Daniel Boone, les montagnes étaient au premier plan de l'expansion du pays vers l'Ouest, mais les habitants allaient bientôt retrouver leur isolement et s'adonner à une agriculture de subsistance, entretenant peu de liens avec l'extérieur. Appartenant au Sud, sur le plan géographique, la région fut néanmoins plus abolitionniste qu'esclavagiste et son rôle, pendant la guerre de Sécession, fut surtout de fournir des soldats aux deux armées.

Vers les années 1890, plusieurs étrangers prirent conscience du fabuleux trésor naturel que recelaient les montagnes. Au cours des vingt années à venir, des agents de la capitale du Nord allaient sillonner la région pour ache-

ter les droits d'exploitation des minerais et du bois jusqu'à ce que, en 1910, pratiquement toutes les réserves de richesses naturelles soient passées aux mains de quelques personnes de l'extérieur, où elles sont d'ailleurs toujours.

De cette époque à l'époque contemporaine, l'histoire de l'Appalachia se confond avec celle de l'industrie extractive. Les forêts furent la première ressource à y succomber, si bien que dès 1920, la plus vaste forêt de feuillus d'Amérique du Nord n'était plus qu'un souvenir. L'exploitation minière battait son plein vers les années 1910 et pendant quatre-vingts ans, c'est dans le centre de l'Appalachia que se concentra une large part de l'industrie charbonnière des États-Unis, qui allait produire des milliards et des milliards de dollars.

On trouvait aussi, en Appalachia, quelques industries manufacturières, beaucoup de petite taille et quelques-unes plus considérables, surtout en périphérie des charbonnages. Il y avait beaucoup de petits ateliers de couture, dont le personnel était surtout des femmes. L'agriculture ne s'y pratiquait pas sur une grande échelle, mais de nombreuses familles tiraient des cultures de subsistance un certain revenu d'appoint. Si la région a toujours été isolée et pauvre par rapport à la plus grande partie du reste de la nation, beaucoup de personnes y ont malgré tout vécu assez bien.

De nos jours, pourtant, la région est en pleine crise économique. Une nouvelle ronde de mécanisation de l'industrie minière réduit substantiellement l'emploi, même si la production établit de nouveaux records. Le taux de chômage réel dans les comtés charbonniers va de trente à soixante pour cent, et il semble que même les réserves apparemment inépuisables de charbon n'existeront bientôt plus. L'industrie manufacturière est en déclin, puisque bon nombre des usines de la région ont été déménagées à l'étranger. Les gouvernements espèrent beaucoup de la construction de prisons. La promesse d'un emploi incite plusieurs personnes à permettre que les profondes vallées deviennent des décharges pour les grandes villes du pays. La traditionnelle stratégie de croissance économique qui encourage la création de pôles de développement par la construction d'autoroutes et l'amélioration des autres infrastructures afin d'attirer l'industrie d'ailleurs a échoué en grande partie.

Rôle de l'éducation

La pauvreté et le sous-développement qui affligent chroniquement la région sont souvent attribués à un système scolaire et éducatif déficient, à une culture qui, dit-on, n'attache pas d'importance à l'instruction. Il ne fait aucun doute que l'éducation a toujours posé des difficultés dans la région. Kraybill, Johnson et Deaton (1987)[2] ont d'ailleurs comparé les résultats des sept comtés charbonniers des Appalaches en Virginie aux résultats globaux de tout l'État. Leurs conclusions donnent une idée de la situation de l'éducation dans la région.

Indicateurs éducationnels — 1980

	État de Virginie	Comtés charbonniers
Adultes diplômés du secondaire	62,4 %	38,3 %
Adultes ayant plus de 4 ans de collège	19,1 %	6,3 %
Taux de décrochage, 8e à 12e année	5,3 %	6,3 %
Diplômés du secondaire fréquentant un collège	52,8 %	38,7 %

Les dépenses engagées par élève dans les comtés des mines de charbon s'élèvent à environ 85 pour 100 de la moyenne de l'État de Virginie.

Cette situation, pire encore dans d'autres États du centre des Appalaches, est peut-être pourtant davantage un symptôme qu'une cause des difficultés de la région. De toute évidence, les écoles sont sous-financées : il aurait été souhaitable que les gouvernements de comtés s'en prennent aux entreprises minières et taxent le seul bien valable de leur région, mais les réalités de la distribution des pouvoirs ont rendu ces mesures pratiquement impossibles. Certains élèves poursuivent leurs études et réussissent selon les standards de la société américaine, mais pour beaucoup, « réussir » signifie quitter la région. De tout ce qui a été écrit sur les enfants des groupes « minoritaires » des États-Unis, une bonne part est aussi vraie des enfants des montagnes. Quand le diplôme ne laisse entrevoir aucun avantage réel, quand le succès signifie quitter sa famille et son foyer, le décrochage peut paraître plus sensé. Quand l'école dévalorise votre langue, ne vous enseigne pas votre histoire, déprécie votre musique et votre culture et stimule un esprit compétitif que vous abhorrez, la résistance semble parfois plus saine. L'éducation, telle qu'elle s'est jusqu'ici pratiquée dans les écoles de montagne, pousse souvent à partir et non à demeurer pour contribuer à résoudre les difficultés locales.

La formation des adultes a également une certaine histoire dans l'Appalachia. Cependant, elle a souvent eu pour but de faire des gens de la montagne une population semblable à celle du reste du pays. Les missionnaires y avaient fondé des écoles pour « élever les normes spirituelles, sociales, éducatives et économiques des gens de la montagne » (phrase citée par Lewis, Kobak et Johnson, 1973)[3]. Les *Moonlight Schools*, cours d'alphabétisation pour adultes donnés le soir au sein des collectivités montagnardes pendant la Première Guerre mondiale, visaient à « américaniser » les Appalaches comme on entendait le faire des immigrants dans les centres urbains. Il y eut pourtant quelques tentatives, notamment celles de la *Highlander Folk School* du Tennessee et du *Appalachian Folk Life Center* en Virginie-Occidentale,

fondées sur la croyance que la formation donnée devait aider les adultes à décider d'eux-mêmes ce que devaient être leur vie et leurs collectivités. Ces deux établissements travaillent d'ailleurs toujours dans ce but.

La plupart des programmes actuels, en revanche, continuent d'instruire pour aider les gens à mieux s'adapter à l'économie. Le texte du budget attribué par les gouvernements d'État aux programmes d'éducation des adultes dans le sud-ouest de la Virginie prévoit le « réoutillage des travailleurs de Virginie ». Les programmes parrainés par le gouvernement du pays ou ceux des États (souvent appelés ABE pour *adult basic education* ou formation de base des adultes) offrent surtout un enseignement de base individualisé préparatoire aux épreuves du GED (ou *General Education Development*), programme d'équivalences du diplôme d'études secondaires. Ces cours sont souvent offerts dans un environnement scolaire. En outre, quelques groupes bénévoles du secteur privé offrent aussi un enseignement individualisé aux adultes les plus démunis sur le plan de la connaissance de l'écrit. Dans les deux cas, les formateurs ont recours aux manuels standard.

Organisation et résistance

Il ne faudrait pas croire que l'histoire de l'Appalachia est une série de dépossessions sans opposition. La région a au contraire une longue histoire de résistance, à commencer par la *Whiskey Rebellion* contre l'impôt prélevé sur le revenu des petits agriculteurs par le gouvernement de George Washington et la lutte des Cherokees pour préserver leurs terres et leur culture dans les montagnes de Caroline. Le syndicat des travailleurs des mines a été, quant à lui, l'un des mouvements ouvriers les plus militants des États-Unis, mais les luttes syndicales ont marqué d'autres industries de la région. Il y a eu notamment, au cours des trente dernières années, une « poussée d'organisation communautaire dans les Appalaches » (Fisher, 1992)[4] au regard de questions aussi diverses que l'éducation, la réforme de l'aide sociale, la réforme fiscale et l'opposition à l'exploitation en découverte ainsi qu'aux décharges de déchets toxiques.

La plupart des luttes se font pour une cause unique, mais bon nombre d'organismes communautaires s'attaquent simultanément à un vaste éventail de problèmes régionaux. Il existe aussi quelques organismes régionaux à grande échelle voués à de nombreuses causes. Les groupes communautaires sont souvent constitués quand survient une menace imminente, comme l'empoisonnement d'un cours d'eau, ou en réponse à des besoins essentiels de la collectivité. Ils tendent toutefois à élargir leur champ d'action pour inclure à la fois l'éducation et la croissance économique. Ils sont liés en réseaux informels et sont souvent dirigés par des femmes.

Les trois groupes que décrit le présent article travaillent à résoudre les difficultés qu'éprouvent leurs membres. Chacun est indépendant, régi démo-

cratiquement et financé par un ensemble de petites subventions du secteur privé et de l'État ainsi que par collecte de fonds à l'échelle locale. Chacun a un programme de formation de base mais veille aussi, de façon plus informelle, à l'alphabétisation de ses membres. Enfin, chacun est situé en zone rurale, où programmes éducatifs et services sociaux sont difficilement accessibles pour beaucoup.

Malgré leurs nombreux points communs, ces organismes ont chacun une approche différente de l'alphabétisation. Le *McClure River Valley Development Center* se consacre à diverses questions d'importance communautaire et combat l'injustice avec des moyens novateurs. Son travail en matière d'alphabétisation et de formation des adultes est toutefois distinct à beaucoup d'égards de ses autres activités. La *Ivanhoe Civic League* offre un programme d'alphabétisation conventionnel, mais s'emploie maintenant aussi à démocratiser ses programmes éducatifs et la structure de son personnel. *Appalachian Communities for Children*, enfin, reconnaît l'importance de la formation participative et tente de satisfaire de nombreux besoins des locaux, mais n'a généralement pas réussi à appréhender collectivement les causes institutionnelles de la pauvreté et du chômage qui imprègnent littéralement la vie de ses participants.

LE MCCLURE RIVER VALLEY COMMUNITY DEVELOPMENT CENTER

« On y est depuis un an et demi, ma femme et moi, et on n'a jamais trouvé rien à redire. » [Commentaire d'un membre du *McClure River Valley Community Development Center* (MRVDC).]

Le centre se trouve dans l'un des comtés les plus pauvres et les plus isolés de Virginie. Le paysage est accidenté, marqué de longues crêtes, d'étroites vallées et de petits vallons. Soixante pour cent des terres appartiennent aux grandes entreprises de charbonnage de l'extérieur, qui dominent l'économie. Le taux de chômage officiel se chiffrait à 17,4 pour 100 en octobre 1992, après avoir atteint 20,2 pour 100 en 1985. Le siège du comté, qui est aussi sa plus grosse municipalité, compte 1542 personnes et le comté entier, 17 620.

Le Centre est le lieu de nombreuses activités. Des gens y louent des salles pour des fêtes et des baptêmes et le Centre lui-même y organise des événements spéciaux, par exemple, la veillée de prière tenue avant la Guerre du Golfe et la préparation de repas pendant les nombreux mois de la grève des mineurs. La plupart des activités, toutefois, ont pour but de répondre aux besoins des membres. Ce sont, entre autres, le programme de distribution de nourriture appelé *SHARE* (partage), les classes préparatoires au certificat d'équivalence d'études secondaires, une garderie, des classes d'aérobique, des danses et des activités éducatives et bénévoles à l'intention de groupes d'étudiants des collèges.

Share

SHARE est un projet national de distribution de nourriture à faible coût, qui encourage la prestation de services communautaires. La nourriture est d'abord recueillie et distribuée par régions, mais la distribution locale relève de groupes communautaires. Le Centre y participe et distribue de la nourriture une fois par mois. Toute personne peut acheter une « part », à 13,40 $US, qui lui donne droit à des aliments valant au total 30 à 40 $US. Le Centre est responsable de la perception de l'argent ou des coupons alimentaires, de la commande des parts, de la collecte de la nourriture dans un entrepôt et de la distribution, toutes opérations coordonnées par des bénévoles. Quinze à vingt personnes apportent leur aide chaque mois, remplissant des boîtes à l'intention de toutes les personnes qui ont acheté une part. Le programme semble rentabiliser l'argent dépensé par chacun pour la nourriture, donne l'occasion aux gens de se rencontrer et leur permet de participer aux travaux du Centre. La charge de travail est substantielle, mais bien organisée et bien répartie.

Garderie

La garderie est probablement le projet le plus ambitieux du MRVDC. Elle fonctionne depuis huit ans, sous la gouverne de deux membres rémunérés du personnel du Centre et avec l'aide de bénévoles, principalement les mères des enfants qui participent au programme. Une camionnette prend les enfants chaque matin pour les emmener au Centre. Les enfants arrivent vers 9 h 30 et en repartent vers 12 h 30.

Le programme de garderie est conçu pour préparer les enfants à l'école par l'enseignement d'habiletés comme la récitation et la lecture de l'alphabet et des nombres de 1 à 10, l'énumération et la reconnaissance des parties du corps et des couleurs. On apprend aux enfants à obéir aux consignes et à bien se comporter dans le contexte d'une classe. La journée ne laisse pas beaucoup de place au jeu. Les enfants sont encouragés à écrire les lettres et leur nom ainsi qu'à utiliser des ciseaux, mais il ne semble pas y avoir beaucoup d'activités artistiques ni scientifiques. Les travaux affichés dans la classe comprenaient des feuilles de copie de lettres ou de chiffres ainsi que les dessins coloriés des pages d'un cahier à colorier sur le thème des tortues Ninja. Les enfants chantent avec enthousiasme et connaissent plusieurs chansons.

Formation des adultes

Le comté a engagé une personne spécialisée en formation de base des adultes pour les classes données au Centre. Elle est aidée par l'une des deux religieuses catholiques qui travaillent au Centre. Le groupe se réunit deux fois par semaine pendant trois heures chaque fois ; il comprend sept ou huit

personnes. L'enseignement semble axé sur l'obtention du certificat d'équivalences d'études secondaires. Chaque apprenant travaille indépendamment, dans un cahier de préparation au certificat. Ceux qui n'ont pas les connaissances suffisantes travaillent à d'autres textes, avec l'aide du personnel. Il y a peu de séances de formation en groupe. Plusieurs apprenants participent aux autres activités du Centre, mais d'autres ne viennent que pour les cours.

Outre la classe préparatoire au certificat, les religieuses et d'autres monitrices donnent des cours de lecture suivant la méthode Laubach. L'enseignement se donne en privé, dans un autre bâtiment. Certains apprenants suivent les deux types de cours, l'enseignement individuel pour la lecture et la classe pour la mathématique. Les programmes ne semblent pas intégrés au reste des activités du Centre.

D'autres centres communautaires du sud-ouest de la Virginie offrent des classes équivalant aux cours des collèges communautaires, ce que McClure n'a fait qu'une ou deux fois, faute d'inscriptions. On se dit prêt à l'offrir si la demande le justifie.

Le programme bénévole pour jeunes est un autre programme éducatif. Au cours de l'été et des vacances scolaires, des groupes d'élèves des écoles secondaires et des collèges d'autres régions viennent vivre au Centre pour faire des travaux communautaires, par exemple, réparer des maisons. Ces travaux sont utiles à la collectivité, mais probablement plus valables encore pour les jeunes qui ont ainsi l'occasion de rencontrer les membres de la collectivité et d'apprendre de leur expérience.

Autres activités

Presque tous les samedis, le Centre organise des soirées de danse qui permettent de recueillir de l'argent. Des musiciens locaux jouent leur musique *bluegrass* ou rock et les tables sont disposées comme dans une boîte de nuit. L'admission coûte environ cinq dollars (US), selon le groupe qui se produit.

Les jeudis sont consacrés aux classes d'aérobique pour dames. L'école biblique est en activité pendant l'été. Enfin, le Centre accueille de nombreux visiteurs intéressés par le travail qui s'y déroule.

Événements spéciaux

Si la plupart des activités du Centre sont liées aux besoins immédiats de la collectivité, ses membres s'occupent aussi de questions qui débordent ce cadre. En 1989, le sud-ouest de la Virginie a été le théâtre d'une longue et dure grève opposant les *United Mine Workers* et la Pittston. La lutte a touché beaucoup de gens, dont les mineurs et leur famille, mais aussi d'autres

personnes, tant de la région que de l'extérieur, qui ont manifesté leur appui. Étant situé à proximité de plusieurs des mines de la Pittston, le Centre est devenu à cette occasion un lieu de rencontre et de repos. Des centaines de repas y ont été servis chaque jour ; c'était à la fois un havre et une source de soutien. Les effets de cette participation ont d'ailleurs été perceptibles même après la fin de la grève. La section consacrée à la participation des femmes y fait d'ailleurs référence.

Pendant la Guerre du Golfe, le Centre a aidé à l'organisation d'un forum sur la guerre ainsi qu'à une veillée de prière, entre autres, en prêtant ses locaux aux deux événements. La guerre se déroulait au loin, mais avait une incidence certaine sur la scène locale : le fils d'un membre du personnel faisait partie des nombreux habitants des montagnes envoyés dans le Golfe.

La veillée de prière, tenue pendant une soirée neigeuse de février, avait été organisée par plusieurs organismes locaux. Elle comportait une table ronde sur les motifs de la guerre, ses effets à court et à long termes, et s'est terminée par une veillée de prière et de chant, à l'intérieur, compte tenu du mauvais temps.

Conseil d'administration

Le Centre est administré par un conseil composé de personnes habitant la collectivité, qui vivent les difficultés des gens de la vallée. Quelques « personnes-ressources », surtout des religieuses, participent aux rencontres, mais n'ont pas droit de vote. Les rencontres, qui ont lieu chaque mois, sont bien organisées et productives. L'ordre du jour paraît dans un bulletin et les membres reçoivent des exemplaires des procès-verbaux et des états financiers. Les documents écrits sont revus oralement.

Participation des femmes

Le MRVDC est un centre communautaire et non un centre pour femmes. Pourtant, les femmes semblent participer plus activement et exécuter la majeure partie du travail. Les programmes offerts semblent aussi répondre principalement aux besoins des femmes, plutôt que des hommes, bien que les deux groupes participent aux danses et au programme SHARE. Les femmes sont donc, de toute évidence, la grande force de l'organisation.

Les plus actives d'entre elles admettent que leur travail au Centre les a beaucoup changées. L'une d'elle explique :

> *C'est agréable de travailler avec ces gens, au Centre. Ils m'ont témoigné leur amour et leur soutien. Nous sommes tous comme frères et sœurs. Ma vie est totalement différente de ce qu'elle était… J'ai appris des choses que je n'aurais jamais*

apprises autrement. Ça a réellement changé ma vie. C'est un monde totalement différent... Je suis fière de l'épanouissement que j'ai observé chez certaines personnes qui travaillaient avec moi.

La responsable de la garderie commente :

Même si j'ai fini l'école, si j'ai pris des cours du soir et si j'ai travaillé ici et là, la meilleure formation que j'ai eue, je l'ai reçue au Centre ... La communication avec ces gens est la meilleure formation. J'ai appris comment parler aux gens ; je parle beaucoup, mais j'ai appris à qui parler et à qui ne pas parler, à percevoir les sentiments. J'ai appris que tout le monde n'est pas pareil. Il faut traiter chaque personne différemment. Certaines personnes sont plus fragiles que d'autres. J'ai appris tout cela juste en travaillant au Centre ...

Plusieurs des femmes venues d'abord pour accompagner leur mari à l'époque de la grève ont poursuivi une participation active.

Formation et changement

Les femmes semblent convaincues de l'importance du travail et, surtout, du travail d'équipe. Beaucoup d'entre elles disent avoir changé, avoir pris des forces et avoir vu les autres changer. Environ douze personnes, dont la plupart sont des femmes, offrent chaque semaine plusieurs heures de travail bénévole au Centre. Elles donnent mais reçoivent également, certaines sous forme matérielle mais surtout sous forme d'un sentiment de satisfaction devant le fait de participer à l'évolution de la collectivité.

Il semble en outre que l'organisation ait montré aux gens comment s'unir pour obtenir des résultats. Les conflits sont résolus à mesure. La distribution de nourriture et les réunions du conseil d'administration suivent une démarche organisationnelle soigneusement planifiée. L'organisation de la garderie et des danses appelle la participation des membres. Bref, l'organisation fonctionne.

Discutant de leur propre formation, les femmes du Centre expriment clairement la valeur de l'apprentissage informel et du soutien collectif qu'elles y ont trouvés. Malheureusement, cette compréhension ne se reflète ni dans l'enseignement donné à la garderie ni dans les cours aux adultes. Les deux sont très structurés et axés sur des programmes d'études traditionnels, sur ce que l'école « est censée être ». Tous deux dépendent en outre des bénévoles et l'on croit peut-être, justement, qu'il est plus simple pour des bénévoles de suivre un programme très structuré. Mais les responsables de la garderie semblent également croire que c'est véritablement d'activités préparatoires comme l'apprentissage des lettres, des chiffres, des couleurs et des

formes que les enfants ont besoin pour réussir à l'école. L'éducatrice observe que le programme *Head Start* (programme préscolaire financé par le gouvernement du pays) ne leur « permettait pas de montrer quoi que ce soit [aux enfants] » et laissait peu de place au jeu et aux activités créatives non dirigées. Ces observations valent également pour certaines classes de maternelle publique de la région.

Le *McClure River Valley Community Development Center* prend fermement position en faveur d'un partage plus équitable du pouvoir avec les gens ordinaires, comme en témoignent ses gestes pendant la grève des mineurs, mais ne concrétise pas ce type de position dans les classes. Les classes de McClure ressemblent à beaucoup d'égards aux programmes de formation des adultes que parraine le gouvernement. Sans planifier un véritable changement de son programme éducatif, le groupe étudie toutefois des façons de mettre sur pied un projet de réfection des réseaux d'égout et d'aqueduc faisant appel à la recherche active.

Malgré les difficultés que pose l'intégration de la démarche participative à l'organisation des classes destinées aux adultes, le personnel du MRVDC, les participants ont apporté une contribution considérable à la vie de leur collectivité. C'est ainsi qu'il favorise par diverses mesures la participation des gens à la résolution collective des difficultés, qu'il fournit des services de garderie et d'éducation à proximité de la collectivité et participe à la vie communautaire comme il aurait été impossible de le faire auparavant.

LA IVANHOE CIVIC LEAGUE

La municipalité d'Ivanhoe, où vivent 800 personnes, est distante de McClure d'environ 160 kilomètres vers l'est. Les montagnes n'y sont pas aussi abruptes, l'agriculture y tient une plus large place et on y exploitait des mines de zinc et de plomb plutôt que de charbon. Malheureusement, la dernière mine a fermé ses portes en 1981, quinze ans après l'usine de carbure, autre important employeur de la région. En 1986, les gouvernements locaux ont annoncé leur intention de vendre des terrains industriels qui représentaient le dernier espoir de pouvoir attirer d'autres industries sur place. Les habitants ont alors fondé la *Ivanhoe Civic League* pour s'opposer à la vente. Ayant réussi, ils ont ensuite cherché une industrie de remplacement. Si ces démarches n'ont pas abouti, il s'est quand même passé beaucoup de choses.

La ligue a entrepris d'édifier une réelle communauté, entre autres, par l'aménagement d'un parc le long de la rivière New sur des terrains désignés pour un projet industriel, par un festival annuel dans le parc, à l'occasion duquel les membres de la collectivité se réunissent pour manger et assister à des pièces de théâtre, à un concert et à une parade, par un projet de restauration de logements avec l'aide de jeunes bénévoles de collèges ainsi que par la publication d'une bulletin d'information communautaire. La ligue a publié une histoire de la collectivité en deux volumes, fondée sur de nombreuses

entrevues[5]. Elle participe en outre au programme SHARE et s'emploie à mettre sur pied une station de radio dirigée par des jeunes. La ligue offre en plus un vaste programme éducatif qui comprend un groupe de discussion sur des thèmes économiques, des séances de réflexion sur la Bible, des classes préparatoires plus formelles en vue du certificat d'équivalences d'études secondaires, un programme d'alphabétisation et des classes équivalant aux cours des collèges communautaires.

Le travail éducatif de la ligue comporte actuellement trois volets, soit le programme des collégiens bénévoles, le projet de formation des adultes et le travail auprès des jeunes. Ce dernier comprend un programme d'enseignement individuel qui se déroule après les heures d'école ; il offre des services de soutien et d'orientation scolaires. Les jeunes y reçoivent des conseils sur la façon de choisir leurs cours à l'école secondaire afin de bien se préparer au collège. Quand ils sont prêts pour le collège, la ligue leur offrent des conseils financiers et de l'aide pour s'inscrire. La ligue comprend également un « conseil de la jeunesse », qui travaille à mettre sur pied une station de radio locale.

Depuis de nombreuses années, de jeunes collégiens bénévoles viennent aider les personnes qui habitent dans la région. La collectivité apprécie bien entendu ce que les bénévoles lui offrent, mais la ligue est consciente que les gens ont aussi beaucoup à offrir. La formation des jeunes par la collectivité est intentionnelle et soigneusement planifiée. Des étudiants viennent en groupe à Ivanhoe pendant leurs vacances et passent une semaine ou deux à réparer des bâtiments, à aider le personnel de la ligue et à rendre visite aux membres de la collectivité. Ils rencontrent en outre le personnel de la ligue et discutent de leurs idées préconçues sur la pauvreté dans la région.

La formation des adultes représente une part importante du travail de la ligue depuis la naissance du projet d'écriture de la tradition orale pendant un cours d'histoire dans un collège communautaire. En 1990, quatorze personnes ont obtenu leur certificat d'équivalences d'études secondaires après avoir suivi les cours de formation des adultes donnés à la ligue. Les deux éducateurs actuels travaillent à rendre le programme plus démocratique et participatif et tentent d'inciter les apprenants adultes à travailler pour la ligue.

Cette dernière a récemment reçu une subvention spéciale de l'État afin de concevoir un programme de formation des adultes intégrant l'alphabétisation, la préparation au certificat d'équivalences d'études secondaires et l'enseignement des techniques professionnelles. Le projet sera axé sur la communauté. D'anciens apprenants seront formés comme moniteurs et les apprenants participeront à la planification et à la gestion du projet. Le personnel espère en outre inciter plus d'apprenants à participer aux autres activités de la ligue. Il n'est pas facile de concevoir un programme qui satisfasse les critères de l'État tout en étant axé sur la participation et sur les besoins des

personnes inscrites. Le personnel cherche une formule d'évaluation fondée sur les objectifs des apprenants pour remplacer l'évaluation normalisée et a l'impression, ce faisant, de former les responsables de l'éducation de l'État...

Le personnel de la ligue affecté à la formation tente de satisfaire à la fois les attentes de la bureaucratie scolaire et celles d'une partie des apprenants qui souhaitent des classes traditionnelles, centrées sur l'enseignant et visant la préparation des élèves aux épreuves du certificat d'équivalences d'études secondaires. Tout le personnel de la ligue tente en outre simultanément d'adopter un style d'organisation plus démocratique, après plusieurs années sous la férule d'une seule personne.

Malgré des difficultés insurmontables sur le plan économique, la *Ivanhoe Civic League* a réussi à mettre en œuvre des changements considérables et durables. Des maisons ont été rénovées, il y a des fêtes musicales, théâtrales et culturelles, les jeunes participent et les objectifs des programmes éducatifs sont atteints.

APPALACHIAN COMMUNITIES FOR CHILDREN

> *Nous avons une opinion différente de l'éducation. On n'apprend pas seulement à l'école ou en écoutant ce que les autres disent. On apprend en vivant sa vie, en observant ce qui se passe autour de soi. Apprendre à faire certaines choses et à obtenir des notes en conséquence ne suffit pas.*
>
> Judy Martin, directrice
> Appalachian Communities for Children

En 1974, un groupe de parents de trois collectivités s'est présenté devant les autorités du comté de Jackson, dans le Kentucky, afin d'obtenir pour leurs enfants un programme *Head Start*. Il était peu probable qu'ils arrivent à obtenir autant. Dans les montagnes de l'est du Kentucky, la pauvreté régnait partout. Le taux d'analphabétisme était parmi les plus élevés du pays. Il n'y avait pas d'hôpital et bien peu de médecins, pas de collège ni d'école technique. Le chômage était très élevé, mais les possibilités de formation étaient plutôt rares. La difficulté la plus immédiate et la plus grande était peut-être l'absence d'un bâtiment adéquat. Le gouvernement fédéral ne voulait pas étendre le programme à la région en l'absence d'un bâtiment répondant à de nombreuses exigences.

Malgré les obstacles, le groupe a fondé *Appalachian Communities for Children* (ACC) et s'est mis au travail. Les parents membres souhaitaient assurer à leurs enfants une instruction de qualité et maintenir leur droit de participer à l'organisation scolaire.

Programmes des écoles publiques

Notre travail au sein des groupes de parents nous a appris à accepter chaque enfant et son style d'apprentissage, à reconnaître la valeur de chaque enfant. Nous enseignons la mathématique, mais nous enseignons également que chaque personne est importante... Il ne suffit pas seulement d'enseigner une discipline ; il faut montrer aux enfants à croire en eux pour qu'ils croient à leur succès. Nous avons découvert que sept enfants apprenant à compter l'apprendront de façon différente, même si le personnel enseignant considère souvent qu'un seul a la bonne méthode. Nous oublions parfois de respecter toutes les façons d'apprendre.

Judy Martin

Depuis les années 80, ACC travaille beaucoup auprès des écoles publiques. Chaque jour, des bénévoles d'ACC enseignent dans les écoles du comté de Jackson et leurs efforts s'étendent maintenant au comté voisin de Clay. Ils encouragent l'adoption de nouveaux programmes de formation pratique. Fondant souvent leur travail sur la vie de la collectivité et la vie familiale, les bénévoles s'emploient à aider les enfants à lire et à écrire, à faire l'expérience des mathématiques en utilisant des exemples de la vie réelle et à en apprendre davantage sur leurs collectivités. Les membres d'ACC ne cherchent pas à recruter des personnes qui correspondent au stéréotype des mamans de la classe moyenne, mais réussissent souvent, au contraire, à aider les parents des milieux ruraux et de toutes les classes économiques à participer à l'éducation de leurs enfants.

Le financement des écoles rurales est un grave problème au Kentucky comme partout ailleurs aux États-Unis. Les réseaux scolaires des comtés de Jackson et de Clay figurent parmi les plus pauvres de l'État. Il n'y a personne pour enseigner les arts ni la musique de la maternelle à la 8e année dans les collectivités les plus éloignées. C'est dire que certains enfants n'ont jamais eu de professeur d'arts ou de musique au cours de leur neuf premières années d'école. Il n'y a qu'un poste de conseillère ou de conseiller d'élèves pour les écoles primaires du comté de Jackson ; cette personne doit s'occuper de plus de 1000 enfants.

La loi innovatrice sur la réforme scolaire, entrée en vigueur en 1990, permet aux écoles du Kentucky d'offrir des « classes primaires » sans évaluation ; la gestion se fait plus à l'échelle locale et les parents ont davantage voix au chapitre. Cette réforme avait pour but de rendre le système assez semblable aux classes du programme Head Start, conçues il y a longtemps par les ACC : une collaboration entre parents militants et membres de la collectivités d'une part avec le personnel professionnel des écoles d'autre part, en vue de la création d'écoles qui satisfont aux besoins uniques des familles et des enfants de la région.

La nouvelle loi créait également des centres d'aide aux familles, qui peuvent offrir des programmes de développement à l'intention des jeunes enfants, des programmes de rapprochement entre générations et des projets de participation parentale. ACC a produit deux fois de suite les plans les mieux cotés de mise sur pied des centres d'aide aux familles dans deux écoles du Kentucky, grâce à une planification complète et participative faisant appel à de nombreux parents bénévoles, au personnel scolaire et à d'autres ressources.

Formation des adultes et éducation communautaire

> *Quand nous avons lancé notre programme de formation des adultes certaines personnes étaient sûres de notre échec. Notre idée était que nous savons tous beaucoup de choses que nous pouvons nous enseigner et que nous pouvons apprendre... Nous formons maintenant l'un des rares groupes de parents parmi les 120 comtés du Kentucky à gérer l'ensemble du programme de formation des adultes du comté. Dans la plupart des autres comtés, ces programmes relèvent du réseau scolaire. Dans le nôtre, ce sont les parents — des parents qui gagnent peu — qui dirigent le programme. Je tiens à vous apprendre la bonne nouvelle : même si on nous a pris pour une bande de montagnards peu dégourdis, nous avons remporté le Outstanding Adult Education Award parce que nous avons le meilleur programme de tous les comtés du centre sud de l'État.*
>
> Judy Martin

L'une des clés du succès d'ACC est, bien entendu, son personnel, composé de formateurs bien formés, mais non agréés. De fait, plusieurs de ses membres sont issus des programmes d'équivalences d'études secondaires d'ACC. ACC offre ses classes dans les centres d'apprentissage que le groupe a établis dans diverses collectivités des comtés de Jackson et de Clay, dans les centres de détention, etc. L'an dernier, plus de 500 personnes ont participé au programme d'alphabétisation et de formation des adultes.

Bon nombre des programmes conventionnels sortent les classes du contexte que les membres de la collectivité trouvent familier et confortable. Ainsi, on demande souvent aux adultes de se rendre dans des endroits qui les rendent mal à l'aise et de s'engager dans un système où ils ont échoué auparavant : l'école. ACC a trouvé comment surmonter certains de ces obstacles. L'artisanat en est l'un des exemples les plus manifestes.

Classes d'artisanat

ACC a récemment organisé une classe de vannerie au cours de laquelle les participants se sentaient véritablement à l'aise, écoutant volontiers le personnel d'ACC parler un peu des autres classes et leur offrant

l'occasion d'y participer. L'organisme a même organisé à l'intention des adultes une série de classes de formation dont le programme était fondé sur l'artisanat. Tout en travaillant, les participants lisaient et écrivaient au sujet de leur ouvrage et ont ainsi pu apprendre les mesures et d'autres opérations mathématiques en évaluant les matériaux ou les mesures nécessaires à leur projet. ACC donne des coupons de participation (doubles aux personnes qui en emmènent une autre), échangeables contre des matériaux et des trousses liées aux divers artisanats. Les trousses sont souvent constituées par des bénévoles.

Classes de lecture pour hommes

En 1991, un nouveau règlement a exigé de chaque conducteur d'autobus scolaire l'obtention d'un permis de classe commerciale sous peine de congédiement. L'obtention du permis est devenue une pressante nécessité pour beaucoup de personnes de la région. ACC a donc offert une classe préparatoire aux conducteurs. Beaucoup s'y sont inscrits et ont obtenu le fameux permis. Plusieurs ont aimé l'expérience au point de vouloir continuer. La classe de lecture pour hommes a été maintenue. La formatrice responsable croit qu'il est de son devoir, entre autres, d'instaurer au sein de la classe une communauté, une atmosphère d'acceptation et de respect de l'expérience et des connaissances de chacun. Les apprenants adultes ont visité divers endroits, pris des photos et relaté leur expérience, améliorant ainsi leurs aptitudes à la lecture et à l'écriture dans le contexte de leur collectivité et de leur vie quotidienne.

Vie de famille et bien-être collectif

> *On avait vu des choses arriver dans d'autres coins, mais on ne connaissait pas l'expérience des autres. Après s'être rencontrés, on pouvait se dire : « Tu sais ce qui t'est arrivé, ça m'est arrivé aussi ! ».*

La vie familiale et le bien-être collectif constituent une importante part du travail d'ACC. Le programme des *Mountain Scouts*, par exemple, permet à des femmes de visiter leurs compagnes, de parler de l'importance des examens de dépistage du cancer du sein et du col de l'utérus et de les encourager à les subir. Le programme repose sur l'idée qu'il est plus facile pour les voisines et les amies que pour les gens de l'extérieur d'approcher les autres membres de la collectivité et d'influencer leurs décisions. C'est pourquoi ce sont des femmes de la collectivité qui sont ainsi formées aux visites à domicile. Une garderie est en construction dans le comté de Clay. ACC est en effet membre actif de la *East Kentucky Child Care Coalition*, sorte de regroupement d'organismes s'occupant de la garde des enfants, et contribue donc à la création d'un réseau de garderies en milieu familial pour faciliter l'accès des familles à ce genre de services et la mise sur pied, par les femmes, de petites entreprises.

ACC a en outre conçu le programme *Resource Mothers* (sorte de « mamans-secours ») dont les membres visitent les adolescentes enceintes ou qui viennent d'accoucher afin de les renseigner sur l'alimentation et la santé. ACC offre enfin des cours prénatals aux femmes de tous âges qui veulent travailler auprès d'autres femmes enceintes et apprendre davantage sur la santé des mères et des enfants.

La lente mise en œuvre des changements

> *Nous ne voulons pas laisser croire que tout a été facile. Nous avons eu quelques échecs. Ça fait mal de travailler dur et de ne rien obtenir. En plus, tout va lentement. Tout ne s'est pas fait en un jour. Nous avons franchi de longues étapes avant d'avoir pleinement confiance en nous et avons mis un certain temps à pouvoir faire ce que nous voulions faire.*
>
> Judy Martin

ACC a aidé son monde à se faire entendre dans le domaine de l'éducation, à faire valoir son esprit d'entreprise, à soutenir les efforts tentés par chacun en vue de la justice sociale. Ses membres croient fermement que tous les adultes ont des connaissances et compétences précieuses qu'ils peuvent partager avec les autres membres de la collectivité, tant pour l'organisation des écoles que pour la formation des adultes et l'amélioration de la santé collective. À mesure de leurs efforts, ils ont compris que le changement n'est pas chose facile. Les structures du pouvoir ne plient pas aisément et ne collaborent pas facilement. Il faut généralement beaucoup de travail et de patience, et la volonté de se faire provocant, au besoin.

CONCLUSION

Les trois organismes dont nous avons décrit le fonctionnement œuvrent au sein de collectivités différentes, mais partagent la même culture et la même histoire. Ils effectuent un travail similaire à beaucoup d'égards, même si certains projets sont particuliers à certaines collectivités. Chaque groupe travaille à améliorer la vie des gens de la collectivité en tentant de répondre aux besoins individuels en matière d'alimentation, de logement et d'éducation, et chacun tente d'influencer les décisions politiques pour qu'elles servent mieux la population. Chacun est composé de membres de la collectivité travaillant ensemble, démocratiquement. Chacun sait qu'il faut changer la répartition des pouvoirs et des ressources dans la région pour mieux répondre aux besoins des collectivités. Enfin, chacun a modifié l'apprentissage et l'usage de l'écrit et du calcul, tant par l'enseignement d'habiletés de base que par la formation en milieu de travail et en vertu de projets spéciaux.

Les programmes formels de formation des adultes représentent la majeure partie du travail des *Appalachian Communities for Children*, et les programmes qu'offrent la *Ivanhoe Civic League* et le *McClure River Centre* comprennent aussi cet aspect. Les trois organismes offrent des cours d'alphabétisation ainsi que des classes destinées à aider les participants à se préparer aux épreuves sanctionnées par un certificat d'équivalences d'études secondaires. ACC offre aussi des classes d'artisanat et des classes de préparation à l'examen pour l'obtention d'un permis de conduire de catégorie commerciale. La ligue d'Ivanhoe a quant à elle fait connaître à la collectivité le contenu des classes des collèges communautaires.

Il ne faut pas oublier que les trois organismes ont fourni à leurs membres de nombreuses occasions informelles d'apprendre et d'utiliser l'écrit et le calcul. La trésorière de McClure a conçu son propre système de présentation d'états financiers, efficace et facile à comprendre. Le groupe a aussi conçu une manière rentable de traiter les commandes et le paiement des parts du programme de distribution de nourriture (SHARE). À Ivanhoe, les membres de la ligue ont recueilli des récits oraux pour constituer une histoire de leur collectivité en deux volumes. Ils ont écrit et produit une pièce à caractère historique et les jeunes apprennent les connaissances pratiques nécessaires à l'ouverture d'une station de radio. Les parents bénévoles membres d'ACC apprennent beaucoup sur l'éducation en travaillant dans les écoles auprès des enfants. Beaucoup des membres du personnel et du conseil d'administration de l'un ou de l'autre organisme ont peu d'instruction selon les programmes officiels, voire peu d'aptitudes à l'écrit, mais ils ont appris et continuent d'apprendre les habiletés nécessaires à leur travail, de même que les connaissances et la compétence nécessaires à la gestion d'un organisme.

Nous voyons en chacun de ces organismes des groupes qui prennent nettement position en faveur d'un partage équitable des pouvoirs avec les gens ordinaires et qui savent qu'il importe que les membres des collectivités puissent exprimer leur opinion et maîtriser leur propre vie. Pourtant, tout en apportant une contribution vitale à l'évolution de leur collectivité, ils offrent des programmes formels de formation des adultes qui ne sont peut-être pas aussi intenses ou aussi conformes à leurs objectifs globaux qu'ils devraient l'être. Les classes qu'ils organisent reposent à des degrés divers sur la documentation offerte dans le commerce et sur les cours magistraux. Les membres de ces organismes ne font qu'une critique limitée des écoles et de la scolarisation obligatoire, critique visant particulièrement le fait que les écoles ne traitent pas tous les enfants également. (La connaissance des collèges communautaires et des programmes de formation des adultes offerts par l'État a toutefois élargi le champ de leur critique.) On perçoit de plus en plus l'importance à long terme de l'organisation et de l'esprit d'initiative, tout comme le rôle de la formation des adultes à cette fin. Malheureusement, ces aspects de l'apprentissage n'ont pas été systématiquement intégrés aux programmes. Bien entendu, les programmes offerts par ces organismes comblent les besoins éducationnels de nombreuses personnes, mais les orga-

nismes eux-mêmes n'en tirent pas tous les avantages qu'ils le pourraient en offrant des programmes plus intégrés.

Les trois organismes sont financés par les programmes gouvernementaux de formation des adultes, ce qui affecte la taille et le contenu de leurs programmes, les méthodes administratives ainsi que les modes d'évaluation et qui tend à justifier la scolarisation formelle. L'enseignement traditionnel centré sur le personnel enseignant et circonscrit au contexte conventionnel des salles de classe prive les apprenants de tous les autres types d'apprentissage qu'offre une collaboration active avec l'organisme. Les membres ont souvent peu connu ce qu'est le respect mutuel, n'ont jamais été considérés comme des chefs de groupe, n'ont jamais partagé le pouvoir, toutes expériences que pourraient leur offrir des classes axées sur les apprenants et centrées sur la vie communautaire. Les organismes pourraient simultanément continuer d'offrir les possibilités d'apprentissages expérientiels que permettent la participation à des pièces de théâtre, la conception d'émissions de radio, la rédaction d'ouvrages, la réfutation de politiques gouvernementales injustes et la gestion d'une entreprise.

Si ces organismes ont tant à cœur de donner à leurs membres le pouvoir d'agir et d'instaurer des changements, pourquoi leurs programmes éducatifs formels sont-ils donc si conventionnels ? Les intéressés reconnaissent cette contradiction et tentent de modifier et de démocratiser leurs classes, mais la tâche est ardue, compte tenu de tous les facteurs en présence.

Même si la population reconnaît l'importance des apprentissages expérientiels, la scolarisation est une force culturelle très puissante aux États-Unis. Les programmes sont orientés en fonction du désir qu'ont les apprenants d'obtenir un certificat d'équivalences d'études secondaires ou un autre diplôme. Il faut un diplôme pour accéder aux établissements d'enseignement supérieurs ou pour trouver un emploi, bref pour assumer ses fonctions dans la société (bien que ce résultat puisse être plus perçu que réel). En outre, les images associées à la remise des diplômes sont puissantes. Beaucoup tiennent à porter la toge et le mortier, à participer à une cérémonie de collation des grades, bref à « avoir fini » l'école.

Il est vrai que les classes destinées à préparer les gens aux épreuves du certificat d'équivalences peuvent être centrées sur l'apprenant, sur un fonctionnement démocratique et sur des questions d'intérêt pour la collectivité. Il est toutefois difficile aux responsables de proposer d'autres solutions à moins d'en avoir fait l'expérience. Or, la plupart des membres des organismes communautaires n'ont connu de l'école que l'approche traditionnelle. Les modèles de rechange ou la possibilité de les découvrir sont bien peu nombreux. Nous savons par expérience qu'il ne suffit pas de lire sur un système différent pour être en mesure de modifier effectivement nos méthodes. Il faut du temps et beaucoup d'aide. Comme le remarque d'ailleurs l'une des personnes que nous avons rencontrées : « Il y a tellement d'obstacles que les gens se fatiguent. On ne peut pas trouver l'argent et tout ce qu'il faut d'autre. »

Il existe des réseaux d'organismes communautaires, mais il n'y a ni mouvement ni programme politique pour cimenter ces groupes et conjuguer leurs efforts. Ainsi, les *United Mine Workers* n'ont pas pu profiter de la grève de la Pittston pour mobiliser leurs membres en vue d'objectifs plus vastes. Les gens ne semblent pas voir à quel point les programmes de formation des adultes peuvent contribuer à la mobilisation et au changement politiques à long terme. Dans les pays où chacun se rallie à un mouvement politique, en revanche, la formation des adultes se fait dans un tout autre contexte. Les méthodes ne sont peut-être pas particulièrement novatrices, mais les objectifs diffèrent vraiment et les intéressés, tant les formateurs que les apprenants, comprennent le lien entre leur travail éducatif et les luttes plus vastes. C'est le cas de l'éducation civique de l'époque des mouvements des droits de la personne dans le sud des États-Unis tout comme au Nicaragua, après la révolution de 1979. Or, malgré tous les désastres qui affligent l'Appalachia depuis dix ans ou à peu près, les gens ne se mobilisent pas autour d'un programme politique dans lequel la formation des adultes jouerait un rôle distinct.

Malgré une conjoncture difficile, toutefois, les membres du *McClure Centre*, de la *Ivanhoe Civic League* et d'*Appalachian Communities for Children* suscitent le changement, acquièrent du pouvoir et en donnent à leurs collectivités. Aucun de ces trois ni des autres organismes que nous connaissons n'a toutes les réponses. Nous-mêmes ne les avons certainement pas non plus. Nous commençons seulement à comprendre comment l'alphabétisation et la formation des adultes peuvent, ensemble, contribuer à produire des personnes compétentes comme à renforcer et à développer les collectivités de l'intérieur.

Nous voulons remercier le personnel des organismes dont nous avons tracé le profil pour leur contribution à la rédaction de notre rapport et, plus particulièrement, Edna Gulley, Mary White et Claty Jonson du *McClure Centre* ; Mike Blackwell et Anita Armbrister, de la *Ivanhoe Civic League* ; et enfin Judy Martin, d'*Appalachian Communities for Children*. Carol Honeycutt, éducatrice populaire et militante, a participé à la rédaction de la section consacrée aux conclusions.

NOTES

1. La section consacrée à l'histoire et à l'économie s'inspire beaucoup de Rich Kirby (1992), « Radio and the Distribution of Power in Central Appalachia. », *The Media as a Forum for Community Building*, éditeurs : Hamid Mowlana et Margaret Hardt Frondorf, School of Advanced International Studies, John Hopkins University, Washington D.C.

2. KRAYBILL, D., T. JOHNSON et B. DEATON (1987). *Income Uncertainty and the Quality of Life : A Socio-economic Study of Virginia's Coal Counties*. Virginia Agricultural Experiment Station Bulletin 87-4, Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, Virginia.

3. LEWIS, H., S. KOBAK et JOHNSON (1973). *Growing Up Country* Council of the Southern Mountains, Clintwood, Virginia.

4. FISHER, Steve (1992). *Fighting Back : Resistance in Appalachia*. Temple University, Philadelphia.

5. The Ivanhoe History Project (1990). *Remembering our Past : Building our Future*, H. Lewis et S. O'Donnell, Ivanhoe Civic League, Ivanhoe, Virginia.

   The Ivanhoe History Project (1990). *Telling our Stories : Sharing our Lives*. H. Lewis et S. O'Donnell, Ivanhoe Civic League, Ivanhoe, Virginia.

ALPHABÉTISATION ET DÉVELOPPEMENT DANS UNE RÉGION RURALE INDUSTRIALISÉE

Juliet Merrifield, Connie White,
Mary Beth Bingman
Center for Literacy Studies
Knoxville, Tennessee
États-Unis

INTRODUCTION

L'éducation n'a pas eu que des effets positifs sur certaines communautés rurales des États-Unis d'Amérique. Dans les régions particulièrement pauvres, l'éducation est généralement un laissez-passer pour l'extérieur. Plus une personne est instruite plus les chances qu'elle parte sont grandes, puisque sur place, l'éducation est peu gratifiante.

Cette constatation a toujours été vraie dans une certaine mesure, mais le phénomène semble s'être accentué dans les années 80. Le ministère américain de l'Agriculture fait état d'un important exode des cerveaux des communautés rurales à cette époque, correspondant à la création, dans les centres urbains, d'emplois très spécialisés liés à la production[1].

Les enseignants ne voient évidemment pas d'un bon oeil cette perception de l'éducation comme « laissez-passer » vers l'extérieur ni la décimation des communautés rurales qui en découle. Nous croyons en la valeur de l'éducation, mais nous devons la réévaluer et l'orienter sur la collectivité, et non sur les seuls individus. Il nous faut créer des programmes d'études qui donnent aux apprenants la compétence et un sens de l'utilité qui les inciteront à s'engager dans le développement de leur communauté.

Notre *Center for Literacy Studies* coordonne un projet intitulé *Community in the Classroom* (« Classes communautaires »), auquel participent dix organismes communautaires des Appalaches, dans le Tennessee et l'Appalachia. Nous tâchons de voir de quelle manière l'alphabétisation peut consolider une collectivité, puisque les collectivités auxquelles le projet s'adresse ont vraiment besoin d'appui. Ce sont des communautés rurales qui ont encaissé plus d'un coup dur au cours des dix dernières années.

Il est apparu toutefois que pour contribuer à l'édification d'une communauté, la formation ne doit pas qu'être offerte dans et par les communautés ; elle doit aussi l'être pour les communautés. Les méthodes employées doivent donc s'écarter des approches courantes. Les groupes décrits dans ***Trois communautés des Appalaches : pour survivre*** ont des racines profondes dans les communautés qu'ils servent, mais sont pourtant incapables de se libérer des méthodes éducatives dominantes et ont, de ce fait, beaucoup de mal à intégrer l'éducation au développement de leurs communautés.

Nous savions que pour concevoir des programmes d'alphabétisation capables, simultanément, de consolider une communauté, il nous fallait créer quelque chose de nouveau. En même temps, il fallait que ces nouvelles approches de l'alphabétisation soient enracinées dans les contextes particuliers à leur application. Le présent document décrit certains des contextes particuliers de l'alphabétisation dans les communautés rurales des États-Unis, particulièrement en Appalachia, ainsi que les objectifs et le contenu de certaines des expériences tentées dans notre projet de *Classes communautaires*.

CONTEXTE ÉCONOMIQUE

L'économie est l'élément dominant du contexte de l'alphabétisation, aux États-Unis, depuis les dix dernières années. La « crise de l'éducation » persistante est centrée surtout sur l'emploi. Dans sa forme la plus simple, la perception générale s'exprime ainsi : « Si seulement nous disposions d'une main-d'œuvre instruite, il y aurait de l'emploi pour tous. »

La plupart des personnes qui habitent en milieu rural savent par expérience que l'économie globale est en mutation. Au cours des années 80, le nombre des emplois offerts par le secteur manufacturier a diminué à mesure qu'augmentait l'emploi dans le secteur des services. Beaucoup d'emplois traditionnels spécialisés et semi-spécialisés du secteur manufacturier, qui était le pilier d'une grande partie de l'Appalachia et du Sud, passent à l'étranger (où les salaires sont encore plus faibles) ou subissent de profonds changements (automatisation, réduction de la main-d'œuvre). Simultanément, le secteur des services connaît une expansion considérable. Il offre des emplois peu rémunérés, souvent temporaires ou à temps partiel, mais aussi des postes très spécialisés et très bien payés.

Ces changements ne sont toutefois pas uniformes. Les zones urbaines ne changent pas de la même façon que les zones rurales, et diverses régions d'un même État ne voient pas la structure de l'emploi et les possibilités d'emploi évoluer de la même façon. Il est donc difficile d'en déduire la demande subséquente de formation et les besoins d'éducation.

L'on sait que dans le contexte économique actuel les travailleurs ont besoin d'une compétence plus spécialisée pour participer à la concurrence internationale. Nous avons en effet le choix entre spécialisation et petit salaire[2]. Les États-Unis peuvent devenir un autre pays de faibles salaires ou, au contraire, investir dans les qualifications de sa main-d'œuvre et promouvoir de ce fait la croissance de la productivité, clé d'un niveau de vie élevé. Les pessimistes soulignent que 70 p. 100 du total des emplois offerts aux États-Unis d'ici l'an 2000 n'exigeront pas une formation plus poussée qu'à l'heure actuelle. Malgré l'augmentation du nombre d'emplois plus spécialisés, le plus grand nombre d'emplois demeureront à faible salaire et exigeront peu de spécialisation[3].

L'éducation, en soi, ne crée pas d'emplois, mais beaucoup supposent qu'une formation supérieure peut attirer de meilleurs emplois dans une communauté. Cette hypothèse ne se vérifie pas nécessairement dans les régions rurales. Selon un récent rapport du ministère américain de l'Agriculture, il n'y a aucune corrélation, dans les régions rurales, entre formation et croissance économique[4].

Les régions rurales ont été très fortement frappées par les changements de la conjoncture économique pendant les années 80. La croissance du nombre d'emplois peu spécialisés liés à la production y a été faible ; le nombre d'emplois exigeant une formation supérieure a même diminué. Conséquemment, beaucoup de régions rurales connaissent un taux de chômage élevé. Dans un grand nombre des comtés de l'Appalachia, les taux officiels de chômage ont oscillé autour de 20 p. 100. Les taux réels sont beaucoup plus élevés et atteignent peut-être 60 p. 100 si l'on compte les personnes qui sont en chômage depuis tellement longtemps qu'elles ont cessé de chercher un emploi, celles dont les prestations ont cessé et celles qui sont radiées des listes.

À mesure que se creuse l'écart entre riches et pauvres, nous pourrions bien assister à ce que John Gaventa, du *Highlander Center*, a appelé l'« Appalachianisation » des États-Unis[5]. Certaines statistiques relatives aux années 80 sont alarmantes[6].

- Le *Congressional Budget Office* (commission des finances) rapporte que 70 p. 100 des revenus produits dans les années 80 se sont ajoutés à ceux des plus riches familles, qui représentent seulement 1 p. 100 de la population.

- Le *Federal Reserve Board* (banque centrale américaine) rapporte qu'en 1989, ces mêmes familles possédaient 37 p. 100 (contre 31 p. 100 en 1983) de tout ce qui pouvait appartenir à des intérêts privés aux États-Unis, soit autant que possédaient ensemble les 90 p. 100 du « bas » de l'échelle.

- Le *U.S. Census Bureau* (bureau américain des recensements) rapporte qu'en 1990, 13,5 p. 100 de la main-d'œuvre travaillaient 8 heures par jour, 5 jours par semaine et 52 semaines par année sans être en mesure de gagner plus de 13 359 $US par année soit, officiellement, le seuil de la pauvreté. Cette proportion représente 1 travailleur sur 7, rapport qui s'établissait à 11,4 p. 100 en 1980.

Dans ce contexte, le rôle de la formation est devenu difficile à déterminer. Si certaines statistiques tendent à montrer que les personnes les plus instruites gagnent davantage, le lien ne s'établit pas aussi facilement dans les communautés rurales. Si vous vivez parmi les charbonnages de la Virginie-Occidentale ou dans le sud-ouest de la Virginie, si vous vivez dans les régions rurales pauvres du Tennessee et de la Virginie, dont l'économie repose sur

des fabriques de chemises ou de meubles qui vont peu à peu s'établir au Mexique, à Taïwan et aux Philippines, la formation acquise ne se rentabilise que si vous-même allez vous établir ailleurs. L'éducation permet simplement à un plus grand nombre de personnes de se battre pour un même nombre — limité — d'emplois plus ou moins rémunérateurs.

Qu'arrive-t-il à nos collectivités quand les personnes instruites doivent partir ? Quel est le rôle de la formation des adultes outre l'obtention de meilleurs emplois ? Depuis longtemps, dans notre pays, l'éducation nous forme au civisme. Au-delà du contexte économique, il nous faut penser culture et communauté, concevoir des programmes de formation des adultes de nature à influencer largement nos collectivités et notre société. Ces deux aspects ont en effet changé autant que l'économie au cours des dix dernières années.

CONTEXTE CULTUREL

La culture a toujours été un aspect important de l'éducation aux États-Unis. Depuis les efforts déployés pour instiller l'« éthique protestante du travail » jusqu'aux *Moonlight Schools* du Kentucky dans les années 20, conçues pour intégrer à la culture dominante les « montagnards peu dégrossis » des Appalaches, en passant par les programmes d'« américanisation » créés pour assimiler une vague d'immigrants après l'autre, les aspects culturels de l'alphabétisation et de l'éducation ont toujours eu et continuent d'avoir une grande importance. Ils ont toujours été étroitement liés à une image de *melting pot*, à des efforts déployés pour changer la personnalité des gens, pour les intégrer à la culture « dominante », pour dévaloriser la différence.

Pourtant, les temps changent, sur le plan culturel comme sur le plan économique. Partout dans le monde, nous assistons depuis quelques années à l'accentuation et non à la dissimulation de la diversité et de la différence. À mesure que l'économie et les institutions économiques se mondialisent (certaines multinationales possèdent un actif plus vaste que bon nombre de pays), les vastes nations et empires se morcellent en entités ethniques de plus petite taille. La société « américaine » est de plus en plus diverse sur les plans racial, ethnique et culturel ; les gens demandent que leur identité soit reconnue et valorisée plutôt que diluée et enfouie dans un « courant dominant ». C'est dire que les Américains doivent apprendre à « coopérer » autrement, apprendre à accepter ceux qui ne sont pas comme eux, à vivre et à travailler avec eux.

Les programmes de formation de base des adultes peuvent contribuer et, de fait, contribuent à cette lutte pour l'acceptation et l'affirmation de la différence. Fini le temps où tout le monde apprenait à partir des mêmes textes. Les enseignants compétents introduisent en classe des textes et des sujets de discussion qui affermissent les racines culturelles de leurs élèves. Les outils qu'ils proposent sont des hymnes traditionnels, des poèmes de Langston

Hugues, de la musique *country* ou *rap*, des histoires de bûcherons ou des nouvelles. Ils peuvent être plus personnels, par exemple, une invitation à écrire sur le fait de grandir ou d'élever des enfants, à partager un repas ou à échanger des blagues.

Raconter notre histoire, ce n'est pas seulement respecter et valoriser la différence, mais également trouver des points communs. La femme blanche de l'Appalachia peut découvrir, dans le récit de la vie d'une Afro-américaine, des expériences similaires aux siennes ou, au contraire, qui s'en distinguent, mais surtout, elle peut y trouver la compréhension. Discuter du vêtement et de la grammaire peut aider les gens à choisir les occasions d'adopter les pratiques dominantes, tout en reconnaissant qu'elles ne sont pas uniques.

Quel que soit le véhicule, un bon programme d'alphabétisation reconnaît les adultes participants tels qu'ils sont ; que leur identité et leur origine importent pour leur avenir, que les personnes qui n'arrivent pas à bien lire possèdent en revanche des habiletés et une expérience qu'elles peuvent partager et mettre au profit du groupe avec qui elles apprennent. Voilà qui contribue à l'édification d'une communauté dans la classe. Beaucoup de programmes d'alphabétisation offerts dans les centres urbains, et particulièrement les programmes d'anglais langue seconde, y parviennent fort bien.

Dans les zones rurales de l'Appalachia, cependant, on trouve moins d'exemples de programmes d'alphabétisation qui reposent sur des méthodes qui respectent et célèbrent la culture locale. Même les programmes qui sont proches des communautés collent aux méthodes et aux outils standard, enseignent les éléments de la culture dominante et dévalorisent plutôt que de célébrer la différence.

CONTEXTE COMMUNAUTAIRE

Les Américains ont toujours défini l'alphabétisation en fonction d'habiletés individuelles. Nous évaluons les habiletés individuelles, mesurons les progrès selon une échelle individuelle, portons une grande attention aux chiffres et notons la progression d'une classe à l'autre. Motivation, recrutement et persévérance scolaire dominent les discussions entre spécialistes de la formation de base des adultes.

Dans d'autres régions du monde, et surtout au Tiers-Monde, l'alphabétisation est généralement considérée en fonction de son rôle social et communautaire. Nous adoptons aussi cette perspective, dans une certaine mesure, quand nous reconnaissons que l'alphabétisation a plus que des conséquences individuelles et que nous faisons le lien entre une économie concurrentielle et des travailleurs plus instruits. L'alphabétisation, dans sa perspective sociale, est centrée sur la capacité des personnes de se transformer et de transformer leur collectivité. Les progrès s'y mesurent en fonction de l'incidence sociale et non plus en fonction d'habiletés individuelles.

Pour évaluer les programmes mis sur pied par leurs partenaires en Afrique, en Amérique Latine et en Asie, par exemple, le personnel américain de *Laubach Literacy International* compte le nombre de puits artésiens creusés dans tel village, de cliniques ouvertes et de projets générateurs de revenus qui sont en cours, apprécie la réduction du taux de mortalité infantile ou l'amélioration de la nutrition.

Ces distinctions entre instruments et objets de mesure importent beaucoup. Elles nous obligent à nous concentrer moins sur les habiletés intellectuelles et davantage sur leurs fins ; moins sur l'aisance avec laquelle une personne lit et davantage sur la façon dont elle tire parti de son savoir. Or, l'éducation de base est plutôt axée, dans notre pays, sur l'avancement individuel, ce qui, il faut l'admettre, a profité à beaucoup de gens. Il nous faut toutefois étendre cet objectif à l'avancement de nos communautés. La force considérable de l'alphabétisation pourrait nous permettre de demeurer dans nos collectivités et de les améliorer plutôt que d'inciter chaque personne instruite à partir. La formation pourrait être un billet d'entrée, plutôt qu'un aller simple pour l'extérieur.

Beaucoup d'organismes communautaires se posent maintenant, sur l'alphabétisation, des questions assez semblables à celles qui se posent dans le Tiers-Monde : « Quelles habiletés peuvent nous servir à lutter contre l'aménagement d'une décharge de déchets toxiques ? », « Quelles habiletés nous sont utiles pour faire fonctionner une banque de nourriture ? » « Quelles habiletés nous faut-ils pour améliorer le logement ou les réseaux d'aqueduc et d'égout de notre communauté ? » Si telles sont les questions que nous posons, notre façon d'évaluer la réussite des programmes ne se fondera pas uniquement sur les gains en lecture, mais également sur les actions entreprises. A-t-on mis sur pied une banque de nourriture ? A-t-on mis en œuvre un programme de garderie ? Le parc de logements a-t-il été amélioré ?

C'est en s'interrogeant ainsi sur les interactions possibles des habiletés individuelles et du bien-être commun que beaucoup d'organismes communautaires arrivent à respecter les cultures, tout en créant de nouveaux emplois. La municipalité d'Ivanhoe, en Virginie, en est un exemple. Quand les mines ont été fermées, il n'y a plus eu de travail et beaucoup de personnes ont dû partir ; la ville était pratiquement morte. C'est en vue de la création de nouveaux emplois qu'est née la Ivanhoe Civic League, dont le but était d'attirer de nouvelles industries dans un tout nouveau parc industriel. Quatre ans plus tard, la Ligue n'y est toujours pas parvenue, mais elle a, en chemin, parrainé un festival communautaire qui célèbre chaque année la collectivité et sa culture. Elle a publié un magnifique ouvrage sur l'histoire de la communauté. Les jeunes ont produit des pièces pour théâtre de marionnettes géantes et sont en train de créer une station de radio. La Ligue offre aux adultes un programme d'alphabétisation et de formation de base ainsi que des cours sur place de collèges communautaires. Elle a invité

des étudiants à participer à un programme estival de rénovation de maisons. Pour l'heure, le plus gros employeur de la municipalité, c'est... la Ivanhoe Civic League.

Des groupes comme la Ligue cherchent à mettre l'alphabétisation au service du bien-être collectif. Il importe que les personnes qui participent aux programmes d'alphabétisation y gagnent à la fois les habiletés qu'elles cherchent et le sentiment d'être utiles. Nous pouvons établir des liens entre nos programmes d'alphabétisation et les autres activités de la communauté, de sorte que les participants découvrent l'utilité de leurs apprentissages et soient tentés de s'impliquer davantage.

Nous pouvons imaginer, les exemples ne manquent pas, des programmes qui enseignent la lecture et l'écriture tout en affermissant l'identité des personnes, en les encourageant à diriger elles-mêmes leur vie et en leur ouvrant les portes d'une citoyenneté entière et active.

À quoi ressembleront ces programmes? À certains égards, ils ne feront que mettre en pratique ce qui est, depuis longtemps, considéré comme de bons principes de formation des adultes. Mais l'accent mis sur l'édification d'une communauté élargit leur champ d'action : ils intégreront le concept de communauté au contenu des cours et feront le lien, à l'intention des participants, entre la classe et les réalités de leur communauté.

De fait, ils peuvent prendre diverses formes, mais auront en commun certaines caractéristiques du point de vue de l'enseignement et de l'apprentissage :

- contenu de lecture, d'écriture et de mathématique centré sur la vie et les préoccupations des gens et non seulement sur le monde aseptisé des ouvrages commerciaux ;
- modèles de relations entre éducateur et apprenant ainsi qu'entre apprenants, illustrant le respect, le soutien et l'égalité ;
- occasions propices au travail d'équipe, afin que les gens apprennent la coopération ;
- occasions propices au développement des aptitudes à la direction d'un groupe (par exemple, au moyen de discussions sur ce qu'est le « leadership » ainsi qu'à la mise en pratique de ces aptitudes en petits groupes) ;
- affirmation de la culture et de la collectivité au moyen de textes et de discussions thématiques, respect et compréhension des différences (ce qui n'empêche pas l'enseignement de techniques, y compris l'expression orale, qui peuvent servir à traiter avec les gens de la culture dominante), une sorte de bilinguisme culturel ;

- contenu mettant de l'avant la diversité de notre société et donnant l'occasion d'apprendre par l'expérience ce que sont les autres cultures et les autres types de vie ;
- contenu portant sur le sexisme dans la classe et dans la vie de tous les jours ;
- stimulation d'une pensée critique à l'égard de tout ce qui est lu et entendu ;
- enseignement d'habiletés à la recherche, à trouver de l'information sur les questions et préoccupations qui touchent les gens, comme l'emploi, la santé, les garderies, les possibilités de formation continue ;
- préparation des apprenants à profiter des occasions qu'offre déjà la communauté d'agir sur leurs problèmes et préoccupations par l'établissement de liens avec divers organismes communautaires. Il y aurait lieu d'inviter des personnes venant expliquer ce que sont les refuges, les banques alimentaires, les syndicats, les comités de quartiers ou les groupes d'action communautaire. Les apprenants pourraient aller interviewer les gestionnaires de personnel ou le personnel de la chambre de commerce locale sur les possibilités d'emplois, les médecins et le personnel des hôpitaux sur la santé, les directeurs d'écoles, les présidents d'associations parents-maîtres ainsi que les membres des conseils ou commissions scolaires, au sujet des écoles que fréquentent leurs enfants ;
- soutien des personnes souhaitant amorcer une action communautaire inexistante et enseignement des habiletés nécessaires à la résolution de leurs difficultés.

Les programmes de ce type sont de nature à consolider les communautés parce qu'ils ne se limitent pas à l'enseignement des connaissances de base, mais donnent également aux apprenants la chance d'apprendre à travailler en équipe et à coopérer, à faire preuve d'esprit d'initiative et à résoudre des difficultés, à développer leur pensée critique et à prendre des décisions dans un contexte démocratique. Les apprenants et les éducateurs en sauraient davantage sur les besoins et organismes des communautés, développeraient leur sens de l'efficacité et apprendraient à établir les liens propres à faciliter l'action communautaire. Nous savons cependant que pratiquer l'alphabétisation de cette façon est ardu, pour beaucoup de raisons.

Obstacles aux pratiques de l'alphabétisation

L'alphabétisation de type communautaire pose des difficultés particulières aux responsables des programmes qui ont jusqu'ici concentré leurs efforts sur des habiletés individuelles et distinctes. Bon nombre de program-

mes incorporent déjà un peu de ce que nous venons de décrire, surtout dans les classes d'alphabétisation. Dans ce cas, l'établissement de liens avec le contexte communautaire pourrait n'être qu'une suite logique.

Il y a certes des obstacles à l'alphabétisation axée sur la communauté, même pour les groupes communautaires. L'un des plus grands obstacles est la perception que nous et nos apprenants avons de ce que la formation est censée être. Si la définition que nous, éducateurs, donnons de l'éducation est centrée sur les manuels, les échelons d'un programme et les certificats, il sera certainement difficile de nous y adonner d'une autre façon. Si, à titre d'apprenants, nous voulons obtenir notre diplôme le plus rapidement possible, tout ce qui ne nous paraît pas immédiatement orienté vers ce but pourrait bien nous impatienter. Les éducateurs se sentent pressés de donner les « leçons », même si elles n'ont pas tellement de liens avec la vie réelle.

L'apprentissage de la lecture au sein d'un groupe communautaire reproduit souvent le mode du système éducatif dominant, qui divise et individualise au lieu de créer une communauté dans la classe, apte à soutenir l'action des gens dans un domaine étroitement lié à leur vie quotidienne. Aussi les responsables des programmes publient-ils leur propre manuel et se félicitent de voir que les apprenants commencent à leur propre niveau et suivent leur propre rythme. Ils confient chaque apprenant à un moniteur et se félicitent de protéger ainsi l'intimité de l'apprenant, oubliant que pour vaincre la gêne, il vaut mieux parler à d'autres personnes placées dans la même situation, que pour se sentir sûr de soi, il faut agir avec d'autres et que pour apprendre, il faut parler et agir.

Le rôle des chefs, des experts dresse souvent un autre obstacle devant l'alphabétisation communautaire. Les groupes qui organisent une communauté apprennent souvent qu'un chef n'est pas nécessairement la personne qui en sait le plus ou dont la pensée est la plus réfléchie, mais plutôt la personne qui aide le plus chacun à contribuer et le groupe, à s'affirmer. Ce type de chef est une personne qui croit en un processus décisionnel participatif, qui le met en pratique et qui aide chacun à donner son opinion. Pourtant, quand les groupes communautaires organisent leurs classes de formation des adultes, ils oublient ce type de chef et cherchent un formateur qui se comporte comme un « expert » et prend seul toutes les décisions relatives à l'enseignement et à l'apprentissage. Malheureusement, avec ce type d'éducateur, l'initiative ne s'apprend ni ne se partage.

Les ressources sont, quant à elles, un obstacle perpétuel. Tant que le personnel sera composé de bénévoles ou de personnes travaillant à temps partiel, et mal payées, que le temps de préparation des cours ne sera pas rémunéré et que l'excellence ne sera pas récompensée, l'alphabétisation aura peu de chance de changer. Tant que les organismes qui financent les programmes exigeront le respect de normes de rendement et de niveaux de compétence, tant qu'ils définiront l'alphabétisation comme un apprentissage individuel, les

programmes pourront difficilement briser le moule dans lequel ils sont fabriqués depuis longtemps.

Il arrive aussi que les éducateurs connaissent peu la communauté pour laquelle ils travaillent et y participent peu. Or, la recherche du « professionnalisme », si compréhensible et souhaitable qu'elle soit, peut constituer un autre obstacle et éloigner les enseignants des apprenants. Bon nombre des organismes communautaires avec lesquels nous travaillons engagent un personnel « paraprofessionnel », c'est-à-dire des personnes qui ne sont pas des enseignants agréés, mais dont certains sont eux-mêmes issus du programme d'alphabétisation. Les organismes offrent une certaine formation au personnel paraprofessionnel et professionnel afin de l'aider à concevoir une méthode de travail axée sur la communauté.

Le projet « Classes communautaires », que nous avons mis sur pied avec la collaboration de dix groupes communautaires des Appalaches, étudie des façons de surmonter les obstacles, d'apprendre ensemble, de se soutenir mutuellement dans l'accomplissement d'une tâche que nous savons difficile et de créer des modèles illustrant un type d'alphabétisation qui respecte et valorise notre culture et consolide nos communautés.

CLASSES COMMUNAUTAIRES

Les groupes des Appalaches avec lesquels nous travaillons (voir les trois groupes présentés dans le texte *Communautés des Appalaches : la survie*) sont puissants et efficaces. Toutefois, leur travail de formation, même s'il se déroule « dans » la communauté, n'est pas toujours directement relié à l'édification de la communauté. La plupart des groupes ont été dépendants, dans une certaine mesure, des méthodes dominantes de formation des adultes. Ils comprennent progressivement la façon dont les gens apprennent et changent, mais n'appliquent pas facilement cette compréhension à leur travail d'alphabétisation. Les groupes ont également des expériences très diverses de l'alphabétisation, qui vont d'une première tentative à de nombreuses années.

Le groupe *Whitley County Communities for Children*, à Williamsburg (Kentucky), combine alphabétisation et éducation familiale en une méthode intergénération. Il offre des programmes d'alphabétisation depuis plusieurs années, en plus de programmes destinés aux parents, aux enfants et aux jeunes. Pour ces groupes, l'alphabétisation rejoint les questions communautaires de diverses façons. Le groupe *Concerned Citizens against Toxic Waste*, de Dayhoit (Kentucky), par exemple, travaille depuis deux ans à faire cesser la pollution de l'eau des puits par un centre industriel voisin. Tout en tentant d'organiser leur communauté, les membres se sont aperçus que beaucoup d'entre eux n'étaient pas assez alphabétisés pour avoir accès à l'information sur la question environnementale et pour s'engager dans un nettoyage efficace. Le *St. Charles Community Centre* offre quant à lui des classes d'alphabétisation et de formation des adultes. Quand est venu le temps de mettre sur

pied un atelier de couture géré par la communauté, on a découvert le besoin d'un programme de formation sur l'histoire de l'usine et sur l'analyse des responsabilités du conseil d'administration, de la direction et des employés, de même qu'en lecture et en écriture.

Ces méthodes de formation axées sur la communauté diffèrent considérablement des méthodes conventionnelles. Ces groupes disent que leurs communautés ont besoin de personnes instruites qui vont demeurer sur place afin d'y développer la vie économique, sociale et politique. Ils voient l'éducation comme un investissement dans un capital humain qui va produire des dividendes pour la communauté. Que ce soit pour démarrer des entreprises locales, pour créer des emplois, pour commercialiser des produits artisanaux ou pour doter une garderie en personnel, les gens doivent être mieux formés. Pour eux, la formation n'est pas un aller simple pour s'en aller, mais le droit de participer à l'essor de la communauté et de former des « leaders » qui ont leur communauté à cœur et qui travailleront à résoudre ses difficultés.

Il est difficile de voir la formation comme une activité orientée sur la communauté, comme pouvant stimuler l'initiative et le militantisme et développer les habiletés individuelles, surtout parce que ces organismes sont petits, ont peu de temps et d'argent à consacrer à la planification, à la formation d'un personnel et à la préparation de contenus de formation. C'est pourquoi on n'y est qu'imparfaitement arrivé jusqu'ici.

Notre projet de « Classes communautaires » a pour mission d'aider les groupes à concevoir la formation de façon à répondre aux besoins des communautés. Chaque groupe a une méthode et un but différents, mais tous partagent un intérêt commun, qui est de développer leur communauté par une formation active incarnée dans leur réalité. Ils veulent tous intégrer l'éducation aux activités de développement. Ils ont donc dressé un inventaire de besoins qui a donné naissance au projet de « Classes communautaires ». Ce sont :

- **développement des qualités de « leadership » et formation** des éducateurs à l'action communautaire, surtout en matière d'éducation participative ;
- **conception de programmes qui incorporent les préoccupations** réelles des communautés aux fins de discussion et d'exercices de lecture et d'écriture ;
- **ouverture de créneaux permettant aux apprenants des classes d'alphabétisation de contribuer à la vie de leur communauté** et d'établir un lien entre leurs préoccupations et le travail de l'organisme ; sensibilisation des groupes communautaires aux obstacles qui empêchent les gens peu instruits de participer activement à la vie de la communauté ;

- **mise en réseau et soutien** des groupes communautaires partageant des préoccupations communes et offrant des programmes similaires.

Le projet, d'une durée d'un an, va bon train. Il se caractérise par trois types d'activités :

1) une série de **six ateliers**, planifiés et animés en collaboration, destinés à développer chez les participants (personnel rémunéré et bénévoles) certaines connaissances et compétences ainsi que le sens du « leadership » ;

2) une série de **projets spéciaux** mis sur pied par chacun des groupes et touchant un besoin particulier à leur organisation ;

3) un processus de **réflexion et de conception de programmes** destiné à intégrer la formation de base aux autres activités visant à rendre la communauté plus forte et à abolir les obstacles qui empêchent les gens peu instruits de participer.

Ateliers

Le personnel du *Center for Literacy Studies* ainsi que d'autres groupes participants planifient ensemble les ateliers, suivant le type de méthodes participatives que le projet des « Classes communautaires » encourage en matière de formation des adultes : une gamme d'activités participatives qui aident les gens à tirer parti de leur propre expérience, à profiter des occasions qui leur sont données de faire des essais, d'exprimer une pensée critique, de résoudre des difficultés qui touchent leur communauté et d'établir des liens entre ces activités et l'alphabétisation.

Le premier atelier a surtout permis de faire la connaissance des membres et de leurs groupes, de discuter de la vie quotidienne et de ce qui nous importe à titre d'individus et de groupes, ainsi que de la perception qu'ont les membres des divers groupes de la formation dans le contexte de leur travail communautaire. Les participants ont aussi choisi les sujets des cinq ateliers suivants : participation à la vie de la communauté, enseignement axé sur la communauté, développement de l'initiative, production de documents propres à chaque communauté et méthodes d'enseignement.

Notre plus récent atelier donne un avant-goût de l'expérience vécue. Le sujet en était *l'enseignement axé sur la communauté*. À l'arrivée, les participants se sont présentés, ont rapporté certaines difficultés et joies liées à leur vie ou à leur travail et partagé certaines trouvailles dans leur enseignement. Puis, après avoir présenté le thème de la journée, l'animatrice de l'atelier a demandé aux membres de dire d'où chaque communauté tire son eau. (Nous savons en effet que l'eau est un sujet d'actualité dans plusieurs de ces

communautés, un sujet qui touche tout le monde.) Les réponses ont été consignées et l'animatrice a posé quelques autres questions sur la nature des problèmes liés à l'eau, sur les solutions tentées et les résultats obtenus. Tous ces échanges ont été consignés.

Nous nous sommes ensuite divisés en petits groupes, selon le niveau de connaissances des participants. Chaque groupe devait penser à la façon d'utiliser la discussion en classe. Les membres ont donc dressé des listes qu'ils ont ensuite lues en séance plénière. Il en est ressorti un vaste éventail d'idées d'enseignement, dont :

- un enregistrement vidéo ou un montage photographique sur les problèmes d'eau ;
- l'apprentissage du vocabulaire lié à la pollution de l'eau ;
- le décompte du nombre de puits ou de points d'eau et le report de ces chiffres sur un graphique ;
- la dictée mutuelle d'anecdotes sur les problèmes d'eau ;
- un jeu de rôle sur le thème d'une visite aux autorités responsables des aqueducs ;
- la rédaction d'une lettre de plainte ;
- l'utilisation des factures d'eau pour enseigner la mathématique ;
- la rédaction d'une brochure sur les droits à l'égard de l'eau que nous confère la loi.

À partir des idées soumises, les participants ont réfléchi aux différences entre ces méthodes et les méthodes conventionnelles de formation des adultes. Ils ont commenté les divers objectifs de la formation, les différences par rapport aux rôles supposés du personnel enseignant et des apprenants ainsi que les résultats attendus de cette méthode. Tout au long de ces discussions animées, il y a eu un échange intensif d'information sur les problèmes d'eau, d'idées et d'histoires à succès. Comme pendant les autres ateliers, l'une des difficultés consistait à ne pas perdre de vue notre préoccupation principale que sont les méthodes d'alphabétisation au cours des discussions sur l'organisation et le développement des communautés.

Projets

Chaque groupe a choisi un projet, un thème sur lequel fonder son travail dans le cadre du projet des « Classes communautaires ». Ces projets sont très divers, comme l'on pouvait s'y attendre, et intègrent l'alphabétisation sous des angles très différents.

- Le groupe *Mountain Women's Exchange* s'emploie à ramener les diplômées du programme d'équivalences d'études secondaires comme bénévoles du programme de formation des adultes. L'une d'entre elles enseigne chaque semaine à Jellico et une autre enseigne bénévolement dans un moulin de Rose's Creek, le village où elle habite. Ces deux femmes participent aux ateliers des « Classes communautaires ».

- Les participants représentant la *Dungannon Development Commission* ont amorcé un projet qui vise à ouvrir un programme de formation pour les adultes qui travaillent à la restauration de maisons et qui souhaitent apprendre les notions de lecture et de mathématique liées à ce travail.

- Le personnel des Whitley County Communities for Children établit le contenu du programme JOBS, offert aux mères sans travail qui reçoivent des prestations gouvernementales. Le programme propose des activités de recherche participante et autres, axées sur la communauté, une occasion pour les participants de développer leur pensée critique et de résoudre des problèmes en groupe.

- Les membres du groupe *Big Creek People in Action* élaborent un programme d'alphabétisation et de formation des adultes dans une région isolée du comté, où jamais un programme de ce type n'a été offert.

- Les membres de la *Lonsdale Improvement Organization* préparent un sondage sur le logement et rédigent une brochure sur leur communauté, entre autres efforts locaux de revitalisation et de développement.

Réflexion

Certains groupes ont choisi un processus de réflexion devant permettre à plus de membres d'aborder la question de la formation des adultes.

- À Dungannon, le conseil d'administration et les comités se réunissent en ateliers au cours desquels ils réfléchissent en fonction d'une perception plus vaste de la formation des adultes, qui puisse être utile à leur travail en cours.

- Les participants d'un groupe de St. Charles exposent aider leur conseil d'administration à reconsidérer la vocation de l'atelier de couture géré par la communauté et l'occasion que donne ce dernier aux travailleurs de participer à son organisation ainsi qu'à son programme de formation.

Tous les groupes n'ont pas nécessairement un conseil d'administration et les conseils d'administration ne souhaitent pas tous lancer un processus de réflexion, mais tous les groupes participants sont passés ou passent par ce genre de processus auquel s'adonnent les personnes qui participent au projet des « Classes communautaires ».

LES LEÇONS APPRISES

À la mi-temps du projet et après plusieurs années de travail auprès des groupes communautaires de l'Appalachia dans le domaine de l'alphabétisation et l'action communautaire, nous avons appris quelques leçons (dont certaines plusieurs fois) et nous savons mieux ce qu'implique la pratique de l'alphabétisation dans l'action communautaire.

Il se fait beaucoup d'apprentissages dans les communautés montagnardes de l'Appalachia, mais tous ne sont pas conformes à l'idée que nous avons généralement de la formation des adultes. Les membres des groupes tentent plus que nous l'avions cru de lier l'alphabétisation à l'organisation et à l'essor de la communauté, et une grande partie de ces efforts s'écartent de l'image conventionnelle de la formation des adultes. Ainsi, ayant découvert des pratiques corrompues dans l'administration des autorités du réseau d'aqueduc local, les membres d'un groupe se réunissent chaque semaine pour s'aider à bien lire leurs compteurs afin de ne pas être victimes de fraude. Cette conception élargie de l'alphabétisation repousse les limites de ce que nous avons toujours compris de la formation des adultes.

Il n'est pas toujours facile de travailler en groupe. Le travail en groupe prend souvent plus de temps que nous l'avions cru et ce, pour beaucoup de raisons. Les membres vivent loin les uns des autres. La moindre réunion de planification, le moindre atelier peuvent devenir toute une entreprise. Certains habitent loin des routes principales ; les voies secondaires ne sont pas en bon état et la conduite peut être dangereuse, surtout en hiver.

Autre obstacle : le manque de ressources humaines. Même si les gens ne sont séparés que de quelques kilomètres, s'ils n'ont pas de voiture, cette distance devient insurmontable. En outre, plus les familles sont pauvres, moins elles ont de ressources en temps de crises. La maladie peut épuiser totalement les ressources d'une famille, qui n'a alors plus le temps ni l'argent nécessaires à l'exécution d'un travail communautaire. Il n'est alors même pas question de consacrer un peu d'argent à faire un appel interurbain ou à acheter l'essence qu'il faut pour se rendre à une réunion.

La vie est imprévisible. Il faut travailler, prendre soin de sa famille. Les réunions sont prévues, puis annulées. Les échéances sont reportées. Par ailleurs, les participants ne peuvent engager leur organisation dans une certaine tâche ou l'adoption d'une certaine méthode sans en discuter avec les

autres. Cette responsabilité envers les autres membres doit être respectée, mais elle prend du temps. Tous ces facteurs ont une incidence énorme sur la capacité de travailler.

L'intention que nous avions d'abord eue de planifier chaque atelier avec les membres de deux groupes participants s'est révélée moins réalisable que nous le pensions, compte tenu des difficultés techniques que posent les réunions. Nous en sommes arrivés à un compromis. Le personnel du *Center for Literacy Studies* s'est d'abord rendu dans une communauté pour dresser les plans des ateliers, puis dans une autre pour parfaire la planification et obtenir d'autres apports, et a mis le point final à l'ordre du jour en faisant quelques appels téléphoniques. Mais, les « planificateurs » n'ont souvent pu reconnaître leur contribution à l'ordre du jour finalement arrêté.

Les relations interpersonnelles sont essentielles. Il était essentiel d'apprendre à connaître chaque personne à titre individuel, à comprendre la situation de chacune, à apprendre sur les enfants et la famille de chacune, à se faire confiance et à apprécier le travail de chacune. Difficile, en effet, de s'ouvrir à des « étrangers » des difficultés vécues. Or, il faut du temps pour développer une relation de confiance.

Cet apprentissage a été ralenti par le roulement des participants. Selon le plan original, trois membres de chaque communauté devaient participer au projet du début à la fin, participer à tous les ateliers et diriger les projets. Mais la vie ne suit pas un plan. Toutes les complications qui peuvent survenir au cours d'une vie : maladie, difficultés de transport, crises familiales et professionnelles ont fait qu'il a été impossible aux participants d'assister à tous les ateliers. Il faut donc chaque fois reconstruire l'esprit de groupe.

Les changements se font de longue haleine et l'apprentissage est graduel. Personne ne peut entendre une idée et s'employer immédiatement à la mettre à l'essai puis à l'intégrer sans heurt à son travail. Il faut au contraire écouter et parler longuement pour comprendre comment une expérience particulière peut s'appliquer à telle autre situation. Il faut beaucoup de courage et d'appui pour expérimenter de nouvelles façons d'enseigner. Il faut beaucoup de temps pour être à l'aise avec de nouveaux procédés, surtout compte tenu de ce que nous apprend la leçon suivante, apprise déjà tant de fois.

Il est difficile d'échapper au modèle conventionnel de scolarisation. Même si nous voulons changer la formation des adultes en tenant compte de la culture et des connaissances des apprenants, en cherchant les moyens de partager le pouvoir avec les formateurs, à consolider les communautés et à s'affirmer, la tâche est très ardue. Il est difficile de résister à la pression qui s'exerce pour « couvrir la matière », pour faire passer des examens, pour que soit respectée l'image conventionnelle de l'école que les adultes apportent souvent avec eux. Pour concevoir autrement la formation, nous avons besoin

de soutien ainsi que d'occasions d'expérimenter et de réfléchir systématiquement aux expériences tentées. Nous avons besoin d'entrer en relation avec d'autres, capables de nous soutenir.

Qu'est-ce que l'alphabétisation ? Pour les communautés participant au projet, l'alphabétisation n'est souvent qu'une seule des nombreuses tâches, même pas la plus pressante. Parfois, les « questions » abordées en cours d'atelier sont si urgentes, si importantes et si essentielles qu'il faut mettre de côté l'alphabétisation. Les discussions sur les méthodes d'enseignement, sur la façon de lier les préoccupations communautaires à l'alphabétisation, aux méthodes et aux contenus sont subordonnées à l'engagement dans le partage des stratégies d'organisation, et aux histoires de succès et d'échecs. Il faut nous rappeler que nous travaillons avec une communauté, avec un tout. Dans cette perspective globale, nous devons réagir à ce qui survient, à ce qui émane de la communauté même, la soutenir et l'encourager. Or, cela engendre des tensions chez nous qui sommes membres d'un groupe d'alphabétisation, financé pour exécuter un travail d'alphabétisation et non seulement pour contribuer à l'essor économique d'une communauté.

Malgré ces difficultés, le projet des « Classes communautaires » répond à un besoin substantiel, pressant. Les participants y travaillent chez eux et se réunissent à l'occasion d'ateliers. Leur participation est intense et leurs évaluations sont réfléchies, positives. Ils proposent volontiers d'accueillir les ateliers chez eux, de contribuer à leur planification et de les animer. Ils s'invitent à visiter leur communauté respective, à observer leurs activités, parlent des choses apprises, de l'incidence de ce travail sur leur vie et leur travail. Ils souhaitent poursuivre une fois l'année écoulée et sont déterminés à ne pas se perdre de vue.

Le projet montre que l'alphabétisation fait partie intégrante du développement communautaire et qu'on peut répondre aux besoins des individus d'une façon qui encourage et stimule également leur participation à l'action communautaire. Nous ne connaissons peut-être pas tous les rouages et ne savons pas nécessairement tout ce qui devrait être fait, mais nous savons parfaitement que c'est réalisable. Le projet confirme les idées initiales des participants : l'alphabétisation peut affermir une communauté.

Les ressources de notre monde ne sont pas illimitées. Nous savons par contre que beaucoup de choses peuvent se réaliser parce que les gens y tiennent et savent où ils vont. Nous pouvons percevoir l'alphabétisation différemment et la concevoir différemment. Si nous voulons que l'éducation, dans un contexte rural, soit un droit d'entrée plutôt qu'un aller simple pour ailleurs, nous devons en faire une partie intégrante du développement communautaire au lieu de simplement préparer les gens à occuper leur place dans un monde immuable. Si nous croyons qu'il ne suffit pas de former les gens pour qu'ils soient en mesure de se battre pour un nombre restreint d'emplois mal payés, nous devons prêter attention à ce que l'éducation peut faire d'autre pour notre

société. Si nous croyons que des personnes fort différentes peuvent apprendre à vivre ensemble, à s'accepter mutuellement et à collaborer en vue d'objectifs communs, nous devons leur donner la possibilité d'apprendre les unes des autres, de vivre des expériences communes et d'accepter les ressemblances et les dissemblances. Pour ne pas couper nos racines rurales, nous devons veiller à édifier et réédifier les communautés.

NOTES

1. U.S. Department of Agriculture. *Education and Rural Economic Development : Strategies for the 1990's*, Economic Research Service, Agriculture and Rural Economy Division, ERS Staff Report, nº AGES9153, sept. 1991. En 1988 et 1989, par exemple, les régions hors métropoles ont perdu 3 pour 100 chaque année des adultes ayant un diplôme d'études collégiales ; parmi les jeunes adultes, âgés de 25 à 34 ans, le taux de perte était même deux fois plus élevé.

2. D'après le document du National Center on Education and the Economy. *America's Choice : High Skills or Low Wages Together You Could Make Tremendous Changes*. Rapport de la *Commission on the Skills of the American Workforce*, juin 1990.

3. Economic Policy Institute. *The Myth of the Labor Shortage Study*, 1991.

4. U.S. Department of Agriculture. *Education and Rural Economic Development : Strategies for the 1990's*, Economic Research Service, Agriculture and Rural Economy Division, ERS Staff Report, nº 9153, sept. 1991.

5. Voir, par exemple, l'article du *New York Times* intitulé « Appalachian Mirror », signé Denise Giardina, dans l'édition du 31 octobre 1992.

6. Ces statistiques sont tirées d'un article de la revue *Lear*, d'octobre 1992.

ÉDUCATION POPULAIRE DANS LES COMMUNAUTÉS PAYSANNES AU CHILI

Isabel Infante R., Eugenia Letelier G.
Santiago, Chili

LA MARGINALISATION DES RÉGIONS RURALES

Même si les taux d'analphabétisme sont généralement bas au Chili à cause de l'augmentation considérable de la scolarisation de la population infantile, les secteurs ruraux ont un pourcentage important de personnes analphabètes. En termes généraux, l'analphabétisme atteint 5,3 % de la population adulte[1]. Dans les zones urbaines, le pourcentage d'analphabètes atteint seulement 3,3 % alors que dans les zones rurales, il s'élève à 13,7 % de la population adulte.

L'analphabétisme et la basse scolarité sont associés à la pauvreté. Si la moyenne de la scolarité de la population entre 15 et 24 ans est de 10 années scolaires dans les couches sociales à bas revenus en zones urbaines, elle est de 9 et de 7 en zones rurales. Par contre, au même âge, dans les milieux à revenus plus importants, la scolarité monte à près de 13 ans en zones urbaines et à près de 11 en zones rurales.

Les différences sont plus fortes chez les adultes plus âgés. Par exemple, chez les adultes de 35 à 44 ans, ceux qui ont un important revenu ont une scolarité pratiquement deux fois plus importante que ceux qui ont un bas revenu, spécialement dans les zones rurales. Dans ces régions, alors que ceux qui ont les plus bas revenus ont seulement 5,4 années de scolarité, ceux qui ont un revenu élevé dans la même zone ont réussi presque 11 années.

Avec une lente amélioration du système scolaire, on peut dire que l'école rurale ne réunit pas les conditions adéquates pour répondre aux besoins éducatifs du secteur. En effet, certaines de ces écoles n'ont qu'un professeur ; d'autres n'offrent pas tous les cours. Leur programme correspond à l'école primaire de base du Chili et, même si les écoles ont la possibilité d'ajuster leurs contenus à la réalité des enfants, la majorité du temps, elles ne font que les diminuer. Le résultat de tout cela donne une école qui n'est pas capable de développer les habiletés de l'école urbaine, ni de développer non plus ce qui est requis par les enfants de culture rurale.

On peut dire que l'un des problèmes les plus graves est sans doute l'inadéquation de la culture scolaire aux caractéristiques de la population rurale. Le langage, les normes et le cursus de l'école se développent dans le domaine des représentations symboliques qui ont été rendues formelles dans

un code spécifique absolument différent de celui des secteurs ruraux laissés de côté. Mais non seulement est-il différent, il correspond de plus à la culture dominante qui provient normalement des secteurs urbains.

Ce fait se traduit par une forte inadéquation des processus d'enseignement de l'école et des stratégies d'apprentissage des enfants des secteurs ruraux, qui découle de la différence des codes culturels. Ainsi l'école communique et entraîne une différenciation sociale qui influence le retard scolaire des enfants oubliés des zones rurales.

L'analphabétisme et la faible scolarité amènent les adultes à une très basse estime d'eux-mêmes. L'association de l'enseignement scolaire avec la transmission des codes validés d'une certaine façon par la société est sous-jacente à ce phénomène de pauvre estime de soi. L'auto-perception négative contribue à rendre difficiles les processus d'éducation et d'organisation de ces secteurs dans le but d'en améliorer les conditions de vie.

On ne peut certainement pas parler d'une seule « culture rurale » au Chili, comme on ne peut non plus parler d'une façon d'être paysan. De fait, la population rurale est d'une grande hétérogénéité à cause de multiples facteurs : la zone du pays qui différencie la production, la propriété de la terre et, spécialement, la forme de travail productif.

D'autre part, les faits politiques ont eu une forte incidence sur la structure de la campagne et de ses habitants. Dans les années soixante le Chili a réalisé une réforme agraire qui est restée incomplète quand survint le coup d'état militaire, laissant les paysans sans aucune aide de la part de l'État. Pire encore, les organisations qui étaient nées de ladite réforme subirent une dure répression. Il en résulte qu'elles ont été désarticulées et détruites.

Au cours des premières années de la dictature, le gouvernement militaire s'empressa d'assigner des parcelles de terre individuelles sans aider les paysans à en assurer la possession et l'administration, ce qui obligea plusieurs d'entre eux à les abandonner pour cause d'endettement.

D'un autre côté, l'intrusion du grand capital dans la campagne changea les systèmes de production existants. La technologie unie au capital, provoqua de grandes différences entre les producteurs : certains d'entre eux ont pu accéder à cette technologie au prix d'un fort endettement et d'autres sont restés en marge, dans des conditions minimales de survivance. Les grandes entreprises reposant fondamentalement sur les fruits et le bois occupent une énorme masse de travailleurs saisonniers, reconvertissant plusieurs paysans et, spécialement les jeunes, en travailleurs temporaires et salariés agricoles. Les marginaux de la technologie et du capital peuvent difficilement sortir du circuit de la pauvreté.

De façon irrégulière mais progressive, la modernité a pénétré inexorablement les espaces ruraux. Alors que le lieu de la modernité n'était que

l'école, la culture traditionnelle, avec ses coutumes et sa tradition orale, cohabitait avec elle, peut-être à cause du manque d'efficacité du système scolaire. Maintenant, l'influence des moyens massifs qui inondent de messages étrangers se fait sentir particulièrement chez les jeunes.

D'autre part, les paysans sont en relation avec plusieurs formes de bureaucratie d'État, depuis les façons de payer les impôts jusqu'aux subsides spéciaux aux zones rurales. Le milieu se complique et exige d'eux, de façon différente selon les zones, de plus grandes compétences en écriture.

La culture traditionnelle, différente selon les régions, n'est pas reconnue à sa valeur par les jeunes, lesquels vivent un fort déracinement culturel. La plus grande partie des jeunes ne veulent plus être paysans. Les plus âgés considèrent que la nouvelle génération a perdu l'esprit de lutte et de sacrifice qu'ils avaient eux-mêmes à leur âge. Les adultes se réfèrent principalement à l'importance qu'a eu pour eux le travail au champ dès le jeune âge, ce qui contribuait à l'abandon de l'école dès les premières années. Que le jeune étudie plus est perçu comme un changement culturel qui les éloigne de leur génération et de la terre.

Tout cela aide à la migration des jeunes vers la ville, à la recherche de meilleures perspectives. Mais aussi, se produit-il, quoique dans une moindre proportion, un mouvement de jeunes de la périphérie urbaine vers les secteurs ruraux qui offrent du travail saisonnier. Les frontières entre l'urbain et le rural tendent à disparaître, spécialement dans la population jeune.

La chance des jeunes qui émigrent vers la ville ne sera pas si bonne, puisqu'ils ne sont pas en condition de concurrencer ceux qui furent instruits dans des écoles urbaines. L'inactivité ou le travail mal payé les attend, car en général, le marché du travail est devenu plus exigeant : pour le même poste on demande actuellement plus de scolarité. Par exemple, en 1970, 41,2 p. 100 des conducteurs de véhicules lourds et des ouvriers avaient entre 4 et 6 années de scolarité alors qu'en 1980, on n'en comptait plus que 14,9 p. 100. La majorité des conducteurs et ouvriers avaient entre 7 et 10 ans de scolarité

Les secteurs de travail sont de plus en plus rares pour ceux qui ont une faible scolarité, mais ils ne disparaissent cependant pas. En 1970, 23,8 p. 100 des inactifs avaient réussi entre 4 et 6 années d'école alors qu'en 1980, on en comptait 13,6 p. 100. La majorité des inactifs a 10 années et plus de scolarité (50,9 p. 100)[2].

Les jeunes qui ne peuvent pas se rendre à la ville continuent de travailler dans les champs, souvent frustrés, occupés à différents travaux temporaires, dans des conditions de grande surcharge de travail et sans avenir social. Ils prennent épouse à un jeune âge, formant de petits noyaux qui vivent au prix du travail de toute la famille, reproduisant les conditions de marginalité rurale.

LE SENS DE L'ÉDUCATION POPULAIRE DANS LE MONDE RURAL

Devant cette situation, il vaut la peine de se demander si la population a besoin de l'éducation. Sur quels aspects des secteurs ruraux une éducation adéquate devrait-elle mettre l'accent ?

On a tenté de plusieurs façons de répondre à cette question par des propositions et des actions éducatives dirigées vers la population rurale. L'État a continué avec le système formel unique, y ajoutant quelques écoles agricoles. De façon individuelle, appuyés par une organisation non gouvernementale ou une université, certains éducateurs ont mené localement quelques expériences précieuses.

Hors l'État, depuis un peu plus d'une décennie, la plus importante proposition a été faite par l'éducation populaire qui tenta de reconvertir les personnes éduquées en sujets acteurs de leur histoire capables de construire un projet social plus juste.

Les projets d'éducation populaire dans la tradition de l'« éducation libératrice », partent de la culture populaire, même quand elle présente de forts éléments de l'idéologie dominante ou qu'elle peut être considérée comme « culture du silence[3] » ou comme culture spontanée et traditionnelle[4]. On présume que, dans une société de classes, la culture est l'expression et la conformation de l'insertion sociale des groupes. Comme les formes d'insertion sont nombreuses, tout aussi nombreuses sont les cultures qui les expriment[5].

L'éducation populaire se propose de sauver le propre de la culture et du savoir populaires, à partir desquels les groupes populaires s'identifient comme tels, communiquent entre eux et interprètent la réalité qu'ils vivent. On ne prétend pas que le savoir populaire n'existe pas ou que ce n'est qu'un reflet de la culture dominante, mais on ne peut non plus ingénument postuler qu'il a des vertus qu'elle n'a pas. Comme d'un côté le savoir populaire naît des expériences de vie et, d'un autre côté, de l'influence de la classe dominante, il ne se présente pas comme une connaissance systématique ni organisée, mais de façon dispersée et contradictoire[6].

L'éducation populaire tente de rendre cohérents et critiques le savoir et la culture populaires. D'un autre côté, elle mènera des actions pour sauver, à l'intention du peuple, le savoir spécialisé, le débarrassant des distorsions idéologiques. De cette façon, on prétend que le peuple sera capable de recréer, depuis sa conception du monde, la connaissance et l'héritage culturel de l'humanité, réalisant ainsi une véritable synthèse culturelle.

Une autre des tâches de l'éducation populaire est celle de sauver pour les secteurs populaires et, à partir de ces derniers, l'histoire, en voulant contribuer à l'explication et à la systématisation de la mémoire collective qui existe sous une forme fragmentaire ou implicite.

Par le dialogue et la participation, les projets d'éducation populaire mettent l'accent sur les principaux problèmes des participants, identifiés par des techniques d'exploration et de discussion thématique. Par un processus d'action et de réflexion, ces projets affirment que les groupes sont capables d'affronter et de résoudre leurs propres problèmes.

On privilégie toujours l'expérience des personnes et des groupes. On ne met plus autant l'accent sur la « prise de conscience » de Freire, qu'on suppose comme un premier pas vers l'action, vers l'organisation en vue de solutions concrètes.

Dans les régions rurales, on a développé de nombreux programmes dont certains mettaient l'accent sur les aspects culturels, d'autres, sur la production agricole. Les moins nombreux ont été entrepris sur le terrain de l'alphabétisation qui est particulièrement difficile à cause de la dispersion des habitants, de l'âge des analphabètes, de la honte qu'ils ressentent de se reconnaître comme tels et du peu d'information écrite qui se rend dans ces secteurs. L'alphabétisation, dans le cadre de la conception de l'éducation populaire, prend racine dans la culture des groupes, étant ainsi en relation avec d'autres propositions à l'intention de la population rurale.

LE PROGRAMME D'ÉDUCATION ET D'EXPRESSION DES COMMUNAUTÉS PAYSANNES

Le Programme d'éducation et d'expression des communautés paysannes a été développé entre les années 1983 et 1987 dans l'Île Grande (Isla Grande) de Chiloé, à 1 100 km au sud de Santiago[7]. Sa proposition générale était de contribuer à faire que les communautés paysannes avancent vers une prise de conscience critique de leur réalité, expriment leur perception de leur environnement, affrontent leurs problèmes et s'organisent pour les régler.

Le programme est intimement lié à l'idée de la communication. Sa préoccupation générale était « le manque d'expression et de valorisation de la culture populaire de la région et de son invasion permanente par des contenus culturels étrangers véhiculés par les moyens de communication de masse[8] ». Pour affronter ce problème, l'évêché de Ancud a installé un émetteur radio, cherchant des moyens pour que les groupes de base puissent communiquer et exprimer leur propre culture. La Radio Estrella del Mar (Radio étoile de mer), comme on l'appelait, avait un objectif culturel, cherchant à stimuler une « attitude critique et active pour que l'homme non seulement ne se laisse pas leurrer par de fausses illusions ni par divers intérêts, mais pour qu'il soit aussi un agent de son propre développement et qu'il ait sa propre organisation[9] ».

Il est important de signaler qu'à Chiloé, où les habitants sont des Huilliches[10] ou de grande ascendance huilliche, il y a une culture propre de grande richesse qui, à cause de l'isolement territorial, a été plus conservée que dans d'autres lieux. Il en ressort que les messages d'invasion culturelle

des médias semblent avoir plus de contraste en regard des pratiques autochtones qui montrent des points de vue, des valeurs et des conceptions très différentes. On connaît par exemple les explications de quelques phénomènes sociaux et naturels faisant appel à des personnages mythologiques, ou à des coutumes propres comme la « minga »[11] (corvée) pour le déménagement d'une maison, pour des travaux d'ensemencement ou de moisson ; le « medán »[12] (partage de biens) ou le « quelcún »[13] (l'hospitalité) qui démontrent un sens de justice et l'importance de la solidarité entre les voisins.

Dans le développement du programme, l'importance de la trilogie éducation-communication-organisation s'est dessinée chaque fois plus. Les groupes (17 communautés de petits propriétaires ruraux) ont discuté de thèmes concrets de la vie quotidienne, se sont organisés pour régler certains des problèmes découverts et ont communiqué les aspects de ce processus de réflexion, de discussion et d'organisation par des enregistrements destinés à une émission radio et à un bulletin édité bimensuellement.

L'émission radio « Voces Campesinas » (Voix paysannes) qui est transmise une fois par semaine et qui, postérieurement, à la demande des paysans, est rediffusée une seconde fois, a eu une grande diffusion. En une demi-heure au début et une heure ensuite, elle avait une structure bien définie : premièrement elle transmettait la discussion d'un thème généralement présenté sous forme de radio-théâtre et/ou d'entrevues, deux choses réalisées par les moniteurs ; ensuite elle devait présenter une conversation avec une personne « importante » de la communauté ; puis, on y insérait des nouvelles des communautés et finalement, on lisait les différentes lettres envoyées à l'émission et on y répondait.

Le bulletin du même nom était envoyé dans toutes les communautés participantes et circulait dans le Réseau de presse populaire (Red de Prensa Popular) qui a été créé dans le pays au cours des années de didacture. De cette façon, le processus même s'amplifiait par le biais des moyens de communication de masse. Il ne fut alors pas difficile aux autres paysans (auditeurs) de participer à la réflexion et à la discussion d'un thème à partir de lieux éloignés. Les nombreuses lettres démontraient l'importance qu'avait cette émission radio dans les groupes paysans.

Les lettres envoyées à l'émission étaient au nombre moyen de plus de 30 par mois en 1986. Elles mettaient l'accent sur la narration d'activités communautaires. Plusieurs fois, elles commentaient certains thèmes de l'émission radio ou les complétaient. Elles pouvaient aussi facilement promouvoir les expressions culturelles : au cours des derniers mois de 1986, on a fait un concours de légendes qui en récolta 64 provenant de différents lieux. Il faut se souvenir que dans cette région, la communication par lettre était difficile. De ces difficultés, il faut signaler le bas niveau de scolarité, le manque d'habitude de l'écriture, l'isolement et le travail du paysan. Ce qui paraissait influencer de façon notoire ce dernier aspect, c'était les mois de grand travail. Ainsi, en été, la correspondance diminuait notablement.

Sur la base d'une recherche thématique permanente, on a élaboré du matériel (jeux de simulation, dépliants de soutien) en relation avec la communauté et ses problèmes, la santé, la communication dans la famille, les cultures, les ressources naturelles, l'alcoolisme et les animaux. Traitant de ces thèmes, le projet faisait la promotion d'une prise de conscience critique de la réalité et incitait à l'organisation pour affronter divers défis ; ce qui pourrait améliorer la qualité de la vie. Par exemple, pour pallier la carence des ressources de santé dans la campagne, on a installé 11 pharmacies communautaires. Plus tard, on aussi fondé des ouvroirs communautaires afin d'offrir des vêtements à faible coût. La construction d'une serre pour cultiver des légumes au cours des mois d'hiver fut aussi importante.

Dans la recherche de leur propre identité, trois communautés ont reconstruit leur histoire, signalant les défis qu'elles ont dû affronter et la façon par laquelle sont arrivés certains de leurs problèmes.

Le Programme travaillait préférablement avec des moniteurs des communautés, élus par ces dernières, lesquels avaient une triple fonction : l'animation, l'éducation et la communication. Les moniteurs furent formés en techniques d'animation de groupes et d'enregistrement lors de journées périodiques. Comme la formation était donnée sous la forme « d'apprendre en faisant », les moniteurs ont réalisé des enregistrements, plusieurs d'entre eux sous forme de radio-théâtres sur des thèmes choisis par eux-mêmes ; lesquels ont ultérieurement été diffusés à l'émission radio et, sous formes de petites histoires, dans le « Boletin Voces Campesinas » (Bulletin Voix paysannes)[14].

Le contexte politique et social dans lequel le projet a été développé posait d'énormes difficultés. À une époque de dictature dans laquelle, par mesures de sécurité, il « ne convenait pas » d'élever la voix, on invita les paysans à « s'exprimer », « faire entendre leur voix » par la radio locale. Vaincre la peur et pousser les autres à le faire aussi fut également une tâche permanente du projet. La peur s'emparait plus fortement des secteurs paysans qui vivaient en grand isolement.

Le projet fut mis en branle en 1983, l'année au cours de laquelle commencèrent les protestations nationales alors que l'on entreprit dans les villes, et spécialement dans la capitale, de rompre le silence devant la dictature. Pourtant les secteurs ruraux plus éloignés étaient loin de se joindre à cette effervescence. Pire, la rupture des conditions, jusqu'à un certain point « habituelles », causait l'incertitude et la peur dans la majorité au moment même où apparaissait un soupçon d'espérance dans certains secteurs plus politisés.

D'autre part, le manque de communication et la participation du système avaient créé des conditions générales de peu de crédibilité et de sensation d'échec avant même d'entreprendre toute initiative. L'économie paraissait un problème étranger sur lequel on ne pouvait avoir aucune incidence.

Dans ces circonstances, l'invitation à s'organiser, à découvrir des aspects propres à son milieu, à les exprimer par des enregistrements, ne pouvait recevoir de réponse enthousiaste. Quoi qu'il en soit, le travail constant avec trois communautés au cours d'une phase pilote, l'élaboration conjointe du matériel, le climat de communication et de confiance qui fut créé, aidèrent à faire diminuer la peur et à augmenter la crédibilité en même temps que la sensation du « nous pouvons » qui remplaça l'initial « d'ici, on ne peut rien tirer ».

L'ÉVALUATION DU PROGRAMME

Pour approfondir certains aspects du processus éducatif, il paraît pertinent de se pencher sur le sens et les possibles effets de la communication. Il est nécessaire de mettre l'accent sur la relation de la communication avec les structures sociales, spécialement par la proposition de l'éducation populaire de changer les relations et de mobiliser les groupes.

En général, dans l'interaction qu'ils établissent, les gens vont configurer un système déterminé de relations qui peuvent reproduire — et par conséquent renforcer — les structures sociales déjà établies ou créer de petits espaces libérateurs, brèches possibles pour le changement social[15].

Les processus de former une conscience critique, d'élaborer une conception du monde et de la transformer en base d'action, se produisent par une interaction dialogique dans le même groupe et avec l'éducateur. Ces relations horizontales sont le commencement de la création et de la vie de nouvelles formes structurelles. Ces nouvelles formes d'interaction qui se traduisent dans un langage spécifique, en coutumes communautaires, en nouvelles formes d'organisation des groupes populaires. Dans plusieurs processus d'éducation populaire, à mesure que les groupes s'intègrent plus intensément, on peut apprécier différents éléments qui pourraient être mis en relation, précisément avec les effets d'une communication plus horizontale et multilatérale. En voici quelques exemples :

Renforcement de l'estime de soi

Affronter collectivement en discussion de groupe les distinctes situations problématiques de son milieu contribue à conformer plus fortement la perception de « nous sommes capables », « nous avons de la valeur », « nous osons ». La même interaction horizontale crée au fur et à mesure les bases d'une certaine fermeté dans les projets personnels qui seront renforcés par la collectivité.

> *« Je crois qu'on n'a pas encore accordé au paysan l'importance qu'il a comme paysan authentique. C'est plus, c'est une personne du travail (...) et je crois qu'il doit se respecter et*

qu'il doit comprendre qu'il est une personne importante. Mais je crois que, nous les paysans, ceux d'un groupe au moins, sommes en train de faire quelque chose. Nous avons une émission, Voces Campesinas, qui donne déjà quelque chose et ce programme va orienter d'autres paysans. »

Valorisation de la parole exprimée

Que quelqu'un « ne parle pas » ne laisse pas le groupe indifférent. Il est important que chacun « s'exprime » sur le problème ou le thème dont on discute ; de cette façon, chacun contribue à « exprimer le monde ». Il se construit collectivement à partir de la vision de chacun. De pouvoir dire leur mot, ils participent d'une certaine façon comme des acteurs de leur milieu.

Dans le cas du Programme, la parole acquiert un sens majeur, ne serait-ce qu'en étant renforcée et amplifiée par l'émission radio. Exprimer la réalité du paysan et pouvoir être écouté, spécialement par les autorités, peut aider à vaincre la peur de la dictature.

« En ce moment, je crois que nous avons une solution parce qu'on écoute nos plaintes et nos problèmes. (...) Parce que nous-mêmes pouvons faire des entrevues et voir les problèmes que nous avons, pour ainsi porter aux oreilles des autorités ce qui se passe dans la campagne, parce que souvent, elles ne savent pas ce qui se passe...
« Ce dont le paysan a le plus peur, c'est de parler, de dire la vérité. (...) Ce programme, je l'accueille très bien parce que de cette façon le paysan écoute les autres et que de cette façon la peur peut quitter nos compagnons. »

Valorisation de l'expérience personnelle et de la culture propre

La forme selon laquelle chacun perçoit ou a vécu le problème ou le thème dont on traite est importante. L'expérience est accumulée et interprétée à partir de sa propre vision du monde, à partir de la culture. Un programme qui intègre précisément la mission de faire connaître et de renforcer des contenus spécifiquement perçus comme culturels est doublement apprécié. C'est pour cela que les paysans s'identifient profondément au programme.

Le souvenir et la vigueur de leurs coutumes les mettent en relation avec leurs propres racines, avec leur identité comme peuple.

« Ce programme a beaucoup servi parce qu'il a écouté les jeunes, adultes, anciens et qu'il a compilé les racines culturelles d'autrefois, parce que les gens devaient savoir comment vivaient nos ancêtres, (...) pour qu'ils puissent se comprendre eux-mêmes. »

Processus d'entraînement d'un esprit de groupe

L'ensemble des manifestations du groupe (coutumes, langage, actions) soutenues par des intentions et des valeurs communes, forme une certaine « mystique » spécifique qui contribue à renforcer le groupe. La personne valorise de façon « spéciale » son intégration au groupe, la distinguant des autres.

Pour cela, les expressions des participants données dans le groupe ou à la radio, et qui ont un rapport avec eux, manifestent non seulement leur appréciation, mais aussi qu'ils les perçoivent et qu'ils les valorisent comme étant quelque chose de distinct, à caractéristiques presque religieuses.

> *« Parce que tu formes une partie de nous et nous, une partie de toi, parce que tu nous unis plus chaque jour, parce tu es celle qu'on écoute le plus, parce qu'il nous fut permis d'avoir un programme qui nous manquait ; notre programme, celui où le paysan s'exprime, où c'est lui qui expose ses inquiétudes et les problèmes propres au paysan, sans laisser de côté les coutumes, légendes et racines, exprimées par des personnes adultes qui ont tout donné, qui ont lutté et qui continuent de le faire...*
> *« Que l'amitié et la reconnaissance du travail accompli par cette famille des ondes soient le symbole qui permet de dire : Merci, merci, Radio Estrella del Mar. »*

Accentuation de l'apprentissage collectif

Par l'échange des expériences et aussi par l'apport de l'éducateur externe, on élabore une certaine connaissance qui est appréhendée collectivement de façon « naturelle », puisqu'il s'agit des aspects de sa propre vie. Les participants perçoivent qu'il s'agit d'un apprentissage différent par lequel on progresse ensemble.

> *« Pour moi, je crois que c'est une façon d'avancer en découvrant plusieurs choses qui restaient derrière dans nos communautés et qui en même temps allaient se perfectionnant sous différents aspects. Cela nous aide aussi à nous exprimer et à chercher des solutions dans d'autres domaines, tant économiques, culturels qu'en éducation, et à beaucoup plus de problèmes qui pour nous étaient cachés, pourrions-nous dire, ou dont nous ne nous rendions pas compte. »*

Entraînement d'actions collectives et d'organisation

Les éléments antérieurs renforcent le groupe dans son action conjointe pour régler, même si ce n'est que partiellement, certains problèmes de son

milieu. Les paysans perçoivent que la communication est le premier pas pour s'organiser afin d'affronter leurs problèmes et, aussi pour exercer de la pression sur les autorités.

> *« Le paysan doit être plus écouté par les autorités pour qu'entre les autorités et les agriculteurs, la solution aux principaux problèmes puisse être d'une façon ou d'une autre trouvée, parce que si vous le faites d'une façon individuelle, il vous sera très, mais alors très difficile, d'être écouté. C'est pour cela que je répète que l'organisation doit être en ce moment l'élément primordial pour que le paysan puisse faire entendre sa voix...*
> *« Ce dont nous avons le plus traité fut le thème santé et famille. En parlant nous avons commencé par le problème de la poste, que la poste était en mauvais état à ce moment (...), et de là est née l'idée des pharmacies... Maintenant, heureusement, nous avons les pharmacies. Chaque associé apporte son aide, un donne la peinture, un autre les clous, un autre les tablettes, et c'est ainsi que naît la pharmacie et je crois que c'est aussi très important pour nous, par-dessus tout parce que nous sommes si éloignés du reste du peuple... »*

Les émissions radio contribuèrent à aiguillonner aussi les communautés ou groupes qui n'avaient pas participé au programme d'organisation et de réalisation des travaux collectifs. Ainsi son effet se répandit-il plus encore que la simple radio couverte par le projet initial et il a reçu des demandes d'autres groupes désireux d'y participer. Une voie qu'il est possible de continuer de suivre...

Les effets de ce type de processus éducatif qui met l'accent sur la communication, observables tant chez les groupes impliqués de plus près que dans les auditoires de l'émission radio, démontrèrent que ce processus est une voie qu'il est important de suivre, d'élargir et d'approfondir.

Le lien entre l'éducation et la communication de groupe et massive a été démontré, même en conditions difficiles de répression, comme étant une bonne formule de travail éducatif avec des groupes paysans qui ont besoin d'une grande dose de renforts pour se mobiliser et affronter, d'une façon collective et organisée, des problèmes concrets afin d'améliorer leur qualité de vie.

Les productions écrites, tant les bulletins réalisés par les paysans que les manuels de soutien élaborés avec leur participation, furent d'une très grande valeur pour les personnes intégrées aux groupes, en ce qu'elles reconnurent que le papier écrit restait pour être relu dans les familles, allant plus loin que l'émission radio, qui était d'une certaine manière éphémère.

On réussit par la radio et les bulletins, à créer un circuit de réalimentation permanente du processus. Plus que la télévision, dans ces zones rurales

éloignées, la radio s'est montrée un moyen efficace qui, employé dans l'idée de communication horizontale, pouvait être utilisé en donnant de bons résultats dans un autre type de programmes éducatifs.

LE TRAVAIL ÉDUCATIF DANS LES SECTEURS RURAUX

Il est indubitablement plus difficile de travailler avec des groupes ruraux qu'avec des urbains. L'isolement dans la majorité des cas, la dispersion et le manque d'intérêt, qui se traduisent par des programmes éducatifs boudés par les participants, sont quelques-unes des difficultés rencontrées par les éducateurs qui tentent de travailler dans ces secteurs. De plus, la diversité du secteur rural rend difficile de concevoir du matériel qui soit facilement répandu en masse. On peut presque dire que l'hétérogénéité des secteurs ruraux paraît plus grande que celle des marginaux urbains parce que chez ces derniers, il y a plus d'éléments communs.

En plus des caractéristiques qui diversifient la population provenant de la zone géographique, de la propriété de la terre et du type de production, la modernité a pénétré cette population avec une intensité différente, sans détruire entièrement les racines et coutumes paysannes, différenciées en même temps par de multiples facteurs, dont certains sont ethniques. Avec les petits propriétaires minifundistes ou parcellaires qui font une plus ou moins bonne utilisation d'une certaine technologie, selon les exigences du marché et leurs possibilités économiques, on rencontre des travailleurs de l'agro-industrie et d'emploi temporaire qui vivent dans des conditions semblables à celles des « afuerinos »[16] (étrangers) de la première décennie du siècle.

Pour cela, les actions éducatives entreprises dans le secteur doivent tenir compte de la diversité et avoir des formes spécifiques pour les différents types de population rurale.

Un autre aspect dont on doit tenir compte est le pragmatisme de la population rurale. À partir de là, on ne peut que conclure que pour qu'un processus ait du succès, il doit viser à faire face aux nécessités de base des groupes et promouvoir des actions concrètes dans lesquelles ces groupes s'impliquent, non comme « population destinataire », mais comme sujets agents d'amélioration de leurs conditions de vie. Ce n'est qu'ainsi que l'on obtiendra une meilleure participation et un engagement dans le processus en développement, ce qui le convertira en une chose leur appartenant.

Même quand il s'agit des contenus des thèmes ou des activités d'agriculture, de santé, d'habitation ou d'autres aspects relatifs aux nécessités de base de la population, toute action doit contenir une forte composante culturelle, de sorte que le processus d'enseignement-apprentissage respecte sa vision du monde et qu'il soit développé à partir de cette dernière. Le langage présent dans les textes d'alphabétisation doit soutenir ces groupes et rendre compte de leur culture.

L'élaboration, par les groupes, de leur matériel continuera d'être une tâche inéluctable, non seulement pour intensifier la participation, mais aussi pour assurer que les groupes « écrivent et lisent leur réalité ». Dans ce sens, il sera très important de favoriser l'élaboration de textes sauvegardant les coutumes, les légendes, les contes et les témoignages de leur propre vie. Par la lecture et l'écriture propres à ces gens, il sera possible de respecter, promouvoir et développer les processus cognitifs inhérents à la culture de ceux avec qui l'on travaille. Ainsi, on pourra freiner, au moins partiellement, l'impact asservissant du processus de modernisation de la culture des groupes.

Le lien entre l'alphabétisation et les nécessités de base sera d'une grande importance pour s'assurer d'améliorer la qualité de vie par différents moyens. Toute action d'alphabétisation rurale doit englober les problèmes des rares et habituellement mauvaises voies de communication : l'isolement est un problème fréquent. Pour cela, il est nécessaire de former des habitants des communautés elles-mêmes, comme moniteurs de l'action éducative, en choisissant ceux qui ont une fonction encore plus importante dans l'établissement du processus dans le milieu, dans son lien avec la culture et avec les nécessités de base des groupes.

L'isolement, la difficulté d'accéder à de nombreux lieux et la prépondérance de la culture orale rendent plus adéquat le soutien aux groupes par des moyens de communication de masse comme la radio. Il est indubitable que la radio est le moyen de communication de masse qui, de toute manière, peut s'insérer le mieux dans la culture orale. C'est probablement l'une des raisons pour lesquelles elle est mieux acceptée que la télévision.

NOTES

1. Données de l'Enquête de caractérisation socio-économique nationale (CASEN) (Encuesta de Caracterización Socio-Económica Nacional) réalisée en 1990 par le ministère de la Planification et de la Coopération en collaboration avec l'Université du Chili, avec le soutien du PNUD.

2. INFANTE, Isabel. *Jeunesse, analphabétisme, alphabétisation en Amérique latine* (Juventud, Analfabetismo, Alfabetización en América Latina), Santiago, UNESCO/OREALC, 1985, pp. 38-40.

3. FREIRE, Paulo. *Action culturelle pour la liberté (Acción cultural para la libertad)*, Buenos Aires, Tierra Nueva, 1975.

4. GRAMSCI, A. *Le matérialisme historique et la philosophie de Benedetto Croce. (Il materialismo storico e la filosofia di Benedetto Croce)*, Turin, Einaudi, 1972.

5. GARCÍA-HUIDOBRO, J.E., S. MARTINIC. *Éducation populaire au Chili : quelques propositions de base*, (Educación Popular en Chile : algunas proposiciones básicas) Séminaire Recherche-Action et Education populaire au Chili, (Seminario Investigación-Acción y Educación Popular en Chile), Santiago, Programme interdisciplinaire de Recherche éducative (Programa Interdisciplinario de Investigación Educativa), 1980.

6. CELADEC. *Éducation populaire et nouvelle hégémonie*. Réflexions autour du travail d'éducation populaire en Amérique latine (Reflexiones en torno a la tarea de la educación popular en América Latina), Miméo, 1980.

7. Chiloé est un archipel composé de l'Île Grande entourée de centaines de petites îles. La population de Chiloé est de 111 000 habitants, dont 80 p. 100 habitent des zones rurales.

8. *El Cide en 1985*. Cide, Santiago, 1985, p. 38.

9. *Le sentier de la radio * étoile de mer.* (El sentido de la Radio * Estrella del Mar), Évêché de Ancud, Miméo, 1984.

10. Indigènes qui habitent le sud du Chili.

11. Travail collectif d'aide entre voisins. Celui qui a besoin d'une aide spéciale ne fournit que l'alimentation à ceux qui vont l'aider.

12. Aide en espèces à un nouveau voisin dans la communauté.

13. La possibilité de donner l'hospitalité à tout voisin en cas de mauvais temps, spécialement quand on navigue.

14. Au cours de ces deux dernières années, certaines d'elles ont été utilisées par le ministère de l'Éducation dans des textes pour la postalphabétisation.

15. Dans cette voie, la confrontation avec l'analyse du concept de communication de K. Merten est intéressante. Se basant principalement sur N. Luhman, il propose comme définition : « La communication est le système social le plus petit ayant une possibilité de réflexion temporelle, objective et sociale, qui par le biais de l'interaction des person-

nes communiquant, permet le traitement des actions et différencie les structures sociales ». Dans cette définition on trouve la communication à l'intérieur d'un système plus large, sur lequel elle a une grand influence ; la communication est conçue comme système social « noyau », constituant des systèmes sociaux plus grands. De tous les critères reliés à l'essence de la communication on choisit comme plus important le concept de la possibilité de réflexion qui se réfère à la réflexion des processus sur eux-mêmes, ce qui implique, en général, une augmentation de sa puissance.

Dans la définition proposée, Merten adjuge à la communication la possibilité de réflexion sur trois plans : temporel, objectif et social. Sur le plan temporel, la possibilité de réflexion implique que les conséquences des processus de communication exercent leur effet sur la communication même, influençant l'évolution des structures communicatives et sociales. Il en ressort que, sous cet aspect, la communication peut être considérée comme un processus de génération de structures. Sur le plan objectif, la possibilité de réflexion signifie que le contenu de la communication alimente le processus même. En ce sens, la communication est un processus qui traite de faits, d'événements ; c'est important, dans le développement d'un principe objectif pour en traiter et, à cause de cela, dans la configuration des expressions culturelles. Sur le plan social, la possibilité de réflexion implique une réalimentation réciproque des personnes communiquant au niveau des perceptions, des attentes et des actions. A ce sujet, la communication peut être définie comme un processus d'interaction. *Merten, K. Kommunication. Eine Begriffs und Prozessanalyse*, Opladen, Westdeutscher Verlag, 1977.

16. On appelle « Afuerinos » les paysans sans terre qui travaillent temporairement dans l'une des fermes (haciendas) ou propriétés, habitant un certain temps dans l'une et changeant d'une à l'autre selon les perpectives de travail.

STRATÉGIES D'ALPHABÉTISATION ET DE DÉVELOPPEMENT CULTUREL EN MILIEU RURAL

Jean-Paul Hautecœur

LE SPECTRE DES REPRÉSENTATIONS DE L'ANALPHABÉTISME

Nous avons eu la chance de mener cette recherche sur un très vaste territoire, dans une douzaine de pays, de nous introduire dans des histoires diverses et de nous adjoindre des collaborateurs d'origine disciplinaire, professionnelle et culturelle variée. Tous ces acteurs-auteurs ont au moins en commun d'être des lettrés, des éducateurs d'adultes, de travailler en milieu rural (à l'intérieur, ou à distance pour les universitaires par exemple), dans ce même champ extensif nommé alphabétisation et suivant une tradition d'action communautaire. Des différences, des similitudes, des trajectoires qui se croisent, des objectifs qui se ressemblent, des discours à interroger.

Tel est l'exercice, pour commencer : interroger chacun de ces discours sur le thème qui en principe réunit tous les personnages et leurs expériences, non pas d'un point de vue psychoanalytique, mais plutôt topographique — découvrir l'état des lieux, évaluer l'étendue du spectre des significations. Nous parlons de « stratégies d'alphabétisation ». Il faut commencer par cerner les positions.

1. Déficit culturel généralisé

Q. Garcia a fait un inventaire détaillé des sous-qualifications et déficiences que présente la micro population rurale espagnole qu'il a quotidiennement fréquentée pendant longtemps. Il nomme cet ensemble de traits au négatif « analphabétisme fonctionnel », une culture de la pauvreté à laquelle participent 80 p. 100 de la population. Ces traits se résument ainsi : non-participation aux activités socio-éducatives du milieu — faible niveau d'instruction — peu ou pas d'utilisation de l'écrit et des médias — absence d'habitus d'information et d'expression — auto estime éducative et culturelle négative — préparation professionnelle déficiente — faible compétence dans les activités courantes de la vie moderne — habitudes de vie obsolètes — préparation insuffisante aux responsabilités familiales…

Le tableau conforte l'image atavique d'une population rurale en grande majorité ignorante, inapte aux moindres activités quotidiennes, victime sans doute des crises qui ont frappé le monde rural et désormais

sous dépendance de la culture de masse, des habitudes séculaires et de l'aide sociale. Une population passive, hors circuit, autodisqualifiée devant les offres éducatives qui lui sont faites. Un quart-monde rural dont la moindre des déficiences n'est pas de transmettre aux générations suivantes l'abstention et la résignation. « Foutu », dirait-on dans un des ateliers de Daniel Seret !

A. Chacón et A. Polo présentent d'une façon aussi déprimée la population du village où ils viennent de débarquer pour créer une école rurale « susceptible d'influer sur le comportement des jeunes et des adultes et de faciliter l'épanouissement de leurs potentialités ». Comment sont-elles décrites, les potentialités ?

> *« L'apprentissage se faisait par imitation — la capacité d'abstraction était pratiquement nulle — la capacité d'expression, écrite comme orale, était très peu développée — la méfiance était totale vis-à-vis de la nouveauté, ou l'inconnu — l'esprit était essentiellement pratique. »*

Est-ce ainsi qu'on apprend, à l'université ou ailleurs, à diagnostiquer une population « analphabète » avant de partir en croisière d'alphabétisation à la campagne ? Les traits ressemblent à s'y méprendre au diagnostic de handicap mental de stagiaires en orthopédagogie. Ou, si l'« esprit » n'était pas mentionné, on pourrait transposer la description à un laboratoire de psychologie expérimentale avec des orangs-outangs…

Mais l'exemple tiré du contexte social espagnol, qu'on pourrait généraliser de manière universelle tant il est fréquent ailleurs, est relativement respectueux, parce que la population en question est de même origine. Quand il s'agit d'une minorité paria, comme les Tziganes d'Europe centrale ou les « autochtones » d'Amérique du Nord, les qualificatifs employés se font généralement plus durs : « anomie », « morbidité », « infranullité », etc. Aucun des textes publiés dans le présent ouvrage n'est fondé sur ce type de diagnostic excluant, formulé dans une rhétorique scientifique. Mais nous en avons entendu des exemples durant le séminaire que nous avons tenu à Bratislava (grâce à la collaboration d'une association tzigane). On réserve le terme radical d'analphabétisme aux minorités parias, alors qu'à propos de ses « semblables » on parle plus modérément d'« analphabétisme fonctionnel », un phénomène déplorable de l'histoire récente, non pas une tare.

Ce discours cache (mal) une volonté de soumettre les populations qu'il désigne — on les dit « à risque » dans le jargon professionnel — à un traitement non moins radical, qui implique entière soumission. C'était, il n'y a pas si longtemps, les campagnes d'alphabétisation, d'évangélisation ou de politisation qui pouvaient entraîner le travail forcé, la sédentarisation obligatoire, les déplacements vers des réserves ou des villages isolés, les internats

scolaires pour les enfants, l'engagement dans l'armée pour les hommes, etc. Aujourd'hui, c'est l'obligation légale de s'inscrire et de se présenter à des stages de formation pour les adultes « inactifs »...

2. Sous-scolarisation, échec scolaire, exclusion

Un autre point de vue, partagé par I. Infante et E. Letelier du Chili et par E. Fernández de la Galice, attribue essentiellement l'analphabétisme rural et sa reproduction systémique aux déficiences de l'école, « une école qui n'est pas capable de développer les habiletés de l'école urbaine, ni de développer non plus ce qui est requis par les enfants de culture rurale » (Infante, Letelier).

Dans le monde rural, de culture traditionnelle, de langue différente, et aussi de pauvreté et de marginalisation (on dit aussi « périphérisation » pour parler des « finisterres » comme la Galice) croissante, on attribue à l'école cette fonction mythique de permettre les passages à la modernité, à la ville, à moins de pauvreté, à plus de choix. De réduire les écarts, de rendre possibles les mutations, de gagner de la valeur, une plus-value négociable partout dans le pays. Ce rite de passage par l'école devrait pouvoir accomplir dans l'espace social réel ce que les médias de masse réalisent dans l'imaginaire, instantanément.

À l'épreuve de l'histoire, cette école rurale provoque une double rupture pour les jeunes : dévalorisation et déracinement du milieu social d'origine (renforcement du sentiment de rejet déjà vécu au contact de la culture de masse), d'une part ; disqualification marquée par l'échec et l'abandon scolaires qui coupent symboliquement les chances de passage, d'autre part. Qui ouvrent la voie à l'exclusion.

Le milieu familial, de culture populaire locale, ne favorise pas la transition au milieu scolaire. L'école, son personnel, sa culture demeurent extérieurs, marquant leur distance par rapport à une population « ignorante ». Les parents et les associations locales confirment ce fait : l'école « ne tient compte ni de leur langue, ni de leur milieu culturel » (en Galice). Leur rapport ambigu à la seule institution qui a le pouvoir de faciliter les passages a pour effet l'autodisqualification en matière d'éducation, la dévalorisation de l'héritage culturel, la résignation dans une vision du monde fataliste, nommée, par ceux qui ont fait le saut : ignorance, analphabétisme.

> *« Ce type d'analphabétisme est courant en milieu rural, où l'on comprend mal les changements qu'entraîne le progrès. Le milieu rural manque d'une vision du futur et n'évalue pas justement l'importance de l'éducation en tant que moyen de s'adapter à la complexité de la vie moderne. »* (E. Fernández)

Importance de l'éducation, inadaptation de l'école : d'où la recherche de stratégies locales d'éducation pour tenter d'opérer ce passage à la modernité sans rupture d'identité.

3. Désalphabétisation et marginalisation

La position qui vient d'être exposée est caractéristique de ces éducateurs pour qui l'ignorance est un fléau en milieu rural, cause de « retard, dépendance, marginalisation et injustice ». Et qui disent par conséquent qu'il faut « élever le niveau d'éducation » (E. Fernández). Ce diagnostic interventionniste vigoureux s'apparente à la position exposée plus haut, sur le déficit généralisé, à la différence que l'identité et la culture régionales y sont valorisées et que les projets de mutation culturelle sont conçus à partir de l'organisation sociale et de la culture régionale.

La position explicitée par H. Dionne et R. Horth, du Québec, partage le même attachement à la culture locale, reconnaît aussi le fait d'analphabétisme comme « l'accroissement radical de l'écart entre les individus qui demeurent dans les collectivités rurales marginalisées et le système social », mais elle ne considère pas cet écart comme un retard ni un défaut à corriger. Les auteurs ne l'attribuent pas à l'éducation ni à l'école, mais plutôt au « système social qui organise cette marginalisation ». Le schéma se complexifie. D'abord il n'y a pas analphabétisme rural, mais désalphabétisation ou « analphabétisation » de la culture rurale dans le rapport dépossédé à la modernité. On devient analphabète. Le déclin provoqué des milieux ruraux non performants se traduit dans la culture par une perte des repères, une disqualification des savoirs, une perte de contrôle sur le milieu de vie. « Devenir analphabète, c'est d'abord être en perte de maîtrise de son milieu de vie. » La perte est ressentie comme une agression face à laquelle les collectivités rurales organisent une résistance : refus de quitter les lieux, refus de suivre « la logique destructrice d'un système emballé », et recherche de solutions viables, sur place, en recyclant pratiques et savoirs traditionnels dans un autre modèle de développement.

Il y a bien dans les villages du Québec des individus « analphabètes » qui fréquentent des classes d'alphabétisation. Ces « conceptions traditionnelles de la formation » sont critiquées du fait qu'elles ne s'appliquent que dans le monde clos de l'éducation, sans lien avec le contexte socioculturel ni avec la dynamique des organisations sociales locales. L'action socio-éducative va consister à tenter de changer ces pratiques d'alphabétisation isolées en les connectant à l'action communautaire du milieu rural et en opérant un changement de cap sur le plan pédagogique.

4. Désalphabétisation fonctionnelle-alphabétisation dysfonctionnelle

Retour en Espagne, au Portugal et au Chili, dans des sociétés rurales de type prémoderne, où la communication, sauf à l'école, se fait oralement. L'école rurale ne parvient pas à changer l'ordre social de la communication parce que l'écrit n'y trouve pas d'application. Il y a aussi désalphabétisation, au sens de « détérioration de l'habileté lecto-écrite » apprise à l'école, au moins par les plus jeunes générations, mais perdue du fait de sa dysfonctionnalite dans les échanges locaux. « L'habileté lecto-écrite, écrit J. Carrasco, acquiert la condition de composante culturelle dans un milieu sociologique, ou pour une personne, si elle joue un rôle fonctionnel. Il s'en suit que la signification de l'analphabétisme est relative à celle des attentes et des relations sociales d'un milieu sociologique donné. »

À Santibáñez de Béjar, on ne fait pas usage de l'écrit. Les professionnels, qui s'en servent dans leurs contacts avec l'extérieur, communiquent uniquement oralement avec les villageois. Les écrits ne circulent que dans l'école. Les livres ne sortent pas de la bibliothèque, les quelques journaux qui arrivent ne circulent pas. C'est une situation courante en régions de montagne, mais aussi en Galice où les contrats se concluent toujours verbalement. « À la foire aux bestiaux d'Axantada, les ventes se font exclusivement par accord verbal, aucun papier. Et nul n'aurait l'idée de contester une décision prise ainsi en commun ; le pacte non écrit a valeur de loi[1]. »

Dans ces contextes, il n'y a pas de demande d'alphabétisation en tant que processus de changement du mode de communication ; il y a même résistance à l'introduction de nouvelles techniques d'échange de la part de la population « analphabète », et aussi de la part des éducateurs. Dans la population, les motifs sont de plusieurs ordres : atavisme, préservation du microcosme, sous-estime de soi et autodiscréditation, et aussi « faible motivation à s'instruire à cause du manque de perspective de changement dans leur vie » (Portugal), résistance à l'école et aux éducateurs de culture étrangère, etc. Chez les instituteurs de Santibáñez, la résistance peut être attribuée à une attitude corporatiste, qui vise à préserver le monopole sur l'offre éducative dans le village.

Pourtant, le microcosme est « infiltré ». « La modernité a pénétré inexorablement les espaces ruraux », que la télévision « inonde de messages étrangers » (Chili). Les mélanges demeureront oraux jusqu'à la percée des animateurs-alphabétiseurs dans les villages, qui viennent rompre « l'ordre du monde clos et statique » (J. Carrasco), ou qui viennent revaloriser la culture populaire régionale qui résiste à « l'invasion permanente des contenus culturels étrangers au moyen des communications de masse » (Chili). Dans les deux cas, l'alphabétisation est présentée comme inéluctable, et les populations ciblées sont considérées, du même coup, analphabètes. Et l'on en revient aux trois précédents cas de figure…

5. Alphabétisation dominante-analphabétisme de minorité

L'analphabétisme des minorités autochtones du Canada, qui revendiquent aujourd'hui leur reconnaissance officielle comme « premières nations » ainsi que le droit à l'autodétermination, renvoie à une longue histoire d'éradication culturelle. L'analphabétisme de ces populations signifie globalement perte d'une culture, d'une histoire, d'une existence légitime sur la terre. La perte de leur langue est le symbole de cette dépossession : « You took my talk »[2]. Ceux qui l'ont subie refusent d'en parler dans les mêmes termes que ceux qui l'ont organisée. Analphabétisme certes, mais comme résultat d'une acculturation par tentatives d'alphabétisation dans les langues officielles du pays et dans ses écoles, et par déstructuration des organisations sociales autochtones.

> *« Le système scolaire a amené plusieurs générations d'enfants autochtones à perdre leur langue et leur culture.(...) Les aînés ont cessé de transmettre la langue et la culture aux enfants.(...) Ceux-ci ne savent s'exprimer correctement ni dans leur langue maternelle, ni en anglais.(...) On les nomme « itinérants » parce qu'ils passent leurs journées sans but précis »* (L. Fogwill).

Le premier changement revendiqué est la « reconnaissance de la compétence des premières nations et de leur droit de vivre comme elles l'entendent » (P. George). Il est aussi plus universel. Il consiste à vouloir transmuter un ordre du monde établi sur le dualisme dominant-dominé, ou national-étranger, en un ordre polyvalent nommé « multiculturalisme ». C'est une mutation d'importance, qui ouvre la voie à un ordre nouveau, au culturel comme au politique, dans le droit, les normes et les pratiques d'éducation. « Dans le contexte d'une société multiculturelle, les autochtones doivent pouvoir choisir où et comment ils désirent vivre.(...) L'alphabétisation est un premier pas crucial dans le processus d'autodétermination » (P. George).

Témoignage de l'universalité de ces revendications autochtones pour cette liberté incontournable dans le domaine de la culture, le point de vue des auteurs du Tennessee : l'alphabétisation aux États-Unis a « toujours été étroitement liée à une image du "melting pot", à des efforts déployés pour changer la personnalité des gens, pour les intégrer à la culture dominante, pour dévaloriser la différence.(...) Les temps changent.(...) La société américaine est de plus en plus diverse ; les gens demandent que leur identité soit reconnue et valorisée.(...) Les programmes de formation de base contribuent à cette lutte pour l'acceptation et l'affirmation de la différence » (Merrifield, White, Bingman). Ce qui signifie, dans les montagnes des Appalaches, lutte pour la survie dans les villages, et à cette fin, transformation (difficile) des pratiques d'éducation de base dans les organisations locales.

Une mutation semblable s'est opérée dans le cas des travailleurs agricoles migrants aux États-Unis. D'une part, un programme de rattrapage scolaire se « satellise » pour pouvoir atteindre et retenir la population fuyante des

migrants. Mais les résultats sont douteux. D'autre part, des migrants créent un centre communautaire dont l'une des principales fonctions est d'ouvrir des voies de communication et d'échange culturel dans la localité : « convaincre les commerçants locaux de s'annoncer en espagnol.(...) Tous souhaitent que la communauté apprenne à connaître leur culture et leur riche patrimoine historique » (L. Vélázquez). Leur « analphabétisme » n'est pas leur propre définition mais bien la conséquence de la négation de leur culture par la société « d'accueil ». Alors, pour inverser la situation, les étrangers vont devoir prendre l'initiative de transformer le monologue du dominant en dialogue interculturel.

Une expérience analogue, relatée par C. Sauzier, s'est déroulée en Angleterre, dans une volonté d'ouvrir l'enseignement de la langue seconde à un échange interculturel avec la communauté locale. Où l'analphabétisme ne peut se réduire à la méconnaissance par l'étranger de l'idiome national, mais concerne globalement l'organisation du contexte local de communication. En particulier celui de l'éducation des adultes, qui empêche toute ouverture à l'intercommunication et donc à l'apprentissage pratique de la langue locale.

6. Analphabétisation totalitaire

Officiellement, les pays socialistes ont enrayé l'analphabétisme par leurs campagnes massives d'alphabétisation, puis par un développement sans précédent des infrastructures culturelles et éducatives dans les campagnes. Ils ont supprimé « par négation idéologique » les problèmes sociaux de type capitaliste, dont l'analphabétisme, en même temps qu'ils ont créé « un grand réseau organisationnel et institutionnel par l'intermédiaire duquel se réalisait le processus du travail culturel et de l'éducation des adultes » (S. Hubik). Au moyen de ce réseau et d'autres techniques de contrôle idéologique, les régimes les plus totalitaires ont recommencé à partir de zéro l'alphabétisation populaire, dont l'objectif était « la matérialisation du mythe de l'homme nouveau.(...) Cette "réécriture maléfique de l'homme" visait l'inhibition de toutes les préoccupations spirituelles en faveur d'une approche agnostique et ultra-pragmatique, dans l'intention de former un prototype de personne animalisée, avec une conscience éternellement endormie et des préoccupations liées aux instincts primaires » (F. Anghel).

Paradoxe du socialisme ou bien tactique populiste du pouvoir, la culture populaire locale a dans un tel contexte bénéficié du développement des organisations culturelles et de la tolérance, voire de la complicité du parti unique, pour s'exprimer, refaire le lien social traditionnel et transmettre oralement savoirs et savoir-faire vernaculaires. Cette « contre-alphabétisation » a pu se manifester de façon anecdotique dans le paysage rural roumain par un "cimetière du rire", par exemple. Dans l'ancienne Tchécoslovaquie, elle a pu emprunter la voie de la télévision d'État pour mettre un dispositif de communication et d'éducation remarquablement dynamique au service du développement économique et socio-culturel local. Une seconde forme d'alphabétisation s'est développée à partir des réseaux d'échange de savoirs populaires,

moins par résistance à la propagande officielle que pour combler son vide structurel en matière de biens économiques, et aussi de biens culturels transmis dans une langue vivante, contrastant avec celle des technocrates et du parti.

En Hongrie, le village de Gyulaj devait disparaître pour faire place à la forêt. « La population du village devait être déplacée de la même façon que l'ont été les Tziganes, c'est-à-dire bannie. » La désalphabétisation d'un ancien village « de type bourgeois — ou, si vous voulez, européen » — s'opère dans ce cas par isolement géographique, déstructuration de l'organisation sociale, déracinement de l'environnement traditionnel, exil des habitants. « De la forêt, il ne nous reste que le sifflement des oiseaux. » Puis, comme pour les Tziganes ou les amérindiens, bientôt plus rien des anciennes filiations, sinon dans la mémoire. Le sous-texte ne s'efface pas tant que des segments de la communauté lui servent de support. « Il existe une autre culture sous les rapports imposés. » Ils ont « adopté la sage technique de la survie pour surpasser en ruse la puissance. Ils ont compensé moins de liberté par plus de travail » (F. Balipap).

Aujourd'hui, à Gyulaj, on investit cette énergie de sage résistance dans l'ouverture de réseaux de communication avec le monde et la forêt et dans un contrat social nouveau, de type multiculturel et coopérativiste, avec les Tziganes. Cette utopie est leur histoire : en droit, en terre, en appartenance, en solidarité, et aujourd'hui en plus de compétence pour participer à de nouveaux échanges.

7. Analphabétisme des femmes

En Grèce, l'analphabétisme des femmes était inscrit dans la structure sociale traditionnelle : travail domestique, possibilités de communiquer avec l'extérieur réduites et surveillées, non-participation aux activités économiques et aux organisations sociales et politiques, formation et compétence limitées dans les activités traditionnelles. Rapports de communication sous surveillance. Le changement à Velvendos sera opéré par une association culturelle de femmes qui créent une coopérative « pour s'écarter de leurs activités traditionnelles, comme la broderie et le tissage, pour s'occuper d'activités liées à la transformation des produits et à la petite industrie ». Voici un témoignage du journal local que les femmes ont investi pour prendre part aux affaires de la collectivité et pour changer leur image et leur statut dans le village : « Nous avons ainsi la possibilité de sortir du foyer, qui était considéré comme notre unique domaine et notre royaume, de connaître des activités participatives qui nous etaient jusqu'alors inconnues et de vivre de manière quotidienne la participation et la communication entre femmes. »

Le point de vue dominant en alphabétisation, rappelons-le puisqu'il est peu représenté dans le présent ouvrage, consiste à individualiser les compétences reconnues, à les faire sanctionner par l'école, à obliger à court et à long termes tous les individus à s'y inscrire. Raison d'État, chances égales pour

tous ; aujourd'hui, compétition économique ou camouflage des taux de non-emploi oblige ; lutte contre l'illettrisme... De ce point de vue, pourrait-on dire, les femmes ont eu les mêmes chances que les hommes dans la plupart des pays du Nord. Elles ont même été en général scolarisées plus longtemps et elles ont eu de meilleurs résultats. De plus l'école, du moins à la base, recrute en majorité des femmes, tout comme les cours d'alphabétisation des adultes. On sait que dans la division du travail, les questions d'éducation domestique et les tâches d'écriture sont laissées aux femmes. Conclusion : un « plus » dans cette participation à la culture sous l'entrée « alphabétisme » (literacy) ? Les femmes de Velvendos revendiquent un autre type de participation.

Retour au texte des femmes de Velvendos : « Certaines femmes "analphabètes" se sentent insécurisées et n'ont pas confiance en elles. D'autres, bien qu'analphabètes, parviennent à se distinguer. » Pour les premières et pour celles qui le demandent, la coopérative ouvrira des cours d'éducation de base. Mais collectivement, dans le village, elles ont d'abord créé une coopérative pour favoriser le changement de statut des femmes dans un rapport de communication inégal. Ce changement collectif, sociopolitique et global, elles l'attribuent à leur travail d'alphabétisation (au sens large de « literacy ») initié par 75 femmes issues de toutes les couches sociales de Velvendos. Le résultat : « une dynamique culturelle qui a contribué à l'élargissement du réseau écrit de communication et a conduit à des apprentissages plus complexes dans la population de Velvendos(...) au développement personnel des femmes dans un double cadre, d'abord productif et commercial, et aussi éducatif et culturel. »

8. Analphabétisme second

J'ai rassemblé ici deux points de vue différents, pour clore arbitrairement cette typologie, alors que les textes ne sont pas épuisés.

Le premier est celui de H. Sánchez, pour qui l'alphabétisme ne peut être compris qu'en rapport avec la technologie de communication et de traitement de l'information : avec les médias de la postmodernité. « On pourrait assister bientôt à une nouvelle distinction de classes entre une élite disposant d'un accès sans limite aux nouveaux supports d'information et un très large secteur de population condamné en la matière à une forme d'analphabétisme[3]. » Le milieu rural est particulièrement victime de cette forme de déclassement culturel du fait qu'il y a un manque total d'infrastructures modernes d'information, et aussi de réseaux stables d'information et d'échange, de potentiel de recherche et de professionnalisme parmi les agents culturels locaux. C'est précisément cette mission de développement que se donne le Centre culturel de Peñaranda, au moyen d'équipements, mais aussi d'animation socioculturelle, et par un professionnalisme dans les services équivalent à ce qu'il existe en milieu urbain.

L'autre point de vue est esquissé par D. Seret et C. Mahy, d'une maison de la culture (en Belgique) qui cherche à développer l'expression

culturelle loc 'e dans les classes les plus démunies. Le médium privilégié est l'image, le langage esthétique visuel appelé ici *langage second*. Le terrain d'expérience sur lequel se développe l'animation est l'identité, qui s'exprime traditionnellement par des formes, des couleurs, des objets, des assemblages familiers dans les rites quotidiens. L s ateliers d'expression ont pour but « la découverte ou la redécouverte de l'identité culturelle du groupe et l'acceptation active de celle-ci : il s'agit de communiquer ce que l'on est. » Le groupe en question était une communauté immigrée.

Le contexte migratoire (pauvreté, racisme, marché de la culture de masse, isolement...) a un triple effet sur l'identité minoritaire. Il tend à scléroser ou à fétichiser une expression culturelle sur la défensive ; il remplace certaines expressions qui perdent leur fonction, ou qui sont dévalorisées, par des substituts de la culture de masse ; il est propice aux mélanges, à de nouveaux arrangements inconscients qui ne sont pas encore une langue, mais qui traduisent l'expression d'une nouvelle identité morcelée. L'analphabétisme est dans ce cas l'effet de la sclérose, du refoulement ou du rejet de l'expression identitaire dans le langage esthétique d'un individu, d'une communauté. L'atelier d'alphabétisation, ici picturale, va alors consister à déchiffrer, à reconnaître et à construire une expression plus consciente des continuités comme des ruptures de l'histoire du groupe.

SURVIVANCE, DÉFICIT, DOMINATION

Récapitulons. Nous avons commencé cette recherche, non avec une définition normative de l'alphabétisme, mais à partir d'orientations méthodologiques (1er chapitre) suffisamment larges pour laisser place à toutes sortes d'expériences. L'éventail de contextes sociohistoriques, de positions professionnelles, de références théoriques, d'objectifs d'action justifie cette ouverture du champ, jusqu'à inclure des textes qui ne font pas même mention du concept d'alphabétisme (F. Balipap par exemple).

Notre définition libertaire et (multi)culturaliste peut se lire comme suit : l'analphabétisme, c'est la définition qu'en donne chaque auteur, en référence à un contexte idéologique et historique. L'exercice auquel nous venons de procéder a consisté à déchiffrer ces diverses définitions ainsi que les contextes sociaux qui les ont générées de même que la position des auteurs dans ces contextes. Puis à rassembler le semblable et à séparer le différent (avec le risque de schématiser des positions complexes), pour retenir quelque huit représentations ou points de vue.

On pourrait encore réduire le spectre à trois positions types : survivance, déficit, domination. Chacune représente une position typique dans les rapports de communication ou d'échange culturel entre groupes sociaux dans un grand ensemble régional, national, international.

Le modèle de la **survivance** du mode de communication oral (traditionnel ou « prémoderne ») à distance du marché dominant des échanges (de biens, de messages, de valeurs) n'est nullement réductible à celui du déficit. Il remplit des fonctions propres, qu'on peut rechercher, vouloir préserver, et même recréer quand elles menacent de disparaître. La parole donnée qui clôt une transaction au marché d'Axantada en Galice peut être jugée plus efficace, plus rentable et plus durable qu'une transaction complexe informatisée, qui pourrait donner lieu à d'autres transactions parasites sur le marché du stockage de l'information et sur celui des recours juridiques[4]. Dans le Bas-Saint-Laurent, au Québec, comme dans les Appalaches, aux États-Unis, on s'oppose aux modes de communication et de production néo-capitalistes pour préserver dans les villages un mode de vie, une continuité culturelle.

Ce modèle de la survivance doit être conçu comme dynamique et non pas anachronique. Il cherche à réintroduire, dans un ensemble plus grand que le système synchronique, des éléments diachroniques de culture, de valeurs d'usage, de continuité, de différence. Il consiste par exemple à trouver une place et une fonction actives aux anciennes générations, prééminentes chez les autochtones du Canada, alors que le système scolaire les avait évacuées. Il réincorpore parole et tradition orale dans ce que nous nommons l'alphabétisme (literacy), que l'école ainsi que les campagnes d'alphabétisation nous ont appris à réduire à une compétence lecto-écrite individuelle, en occultant le rapport de ces pratiques au mode de communication du groupe social :

> *« Chercher à intégrer l'éducation dans la culture plutôt que de continuer à intégrer la culture dans l'éducation. »* (Cité par P. George)

Jean-François Chausson avait cette conception de l'alphabétisme qui privilégie dans la compétence à l'expression culturelle la fonction de transmission du savoir (technique et symbolique) pour assurer la continuité historique d'une collectivité. « L'illettrisme désigne l'incapacité à s'exprimer dans sa langue nationale pour se faire reconnaître d'autrui, transmettre son patrimoine culturel, intégrer la tradition dans l'aventure de la modernité[5]. » Alors que dans une logique systémique de la communication, on cherche à réaliser l'homogénéité interne par exclusion des éléments étrangers ou antérieurs, considérés comme facteurs de perte, dans la vision historique de J.F. Chausson sont réhabilitées les « survivances », ou éléments de modes antérieurs de communication, puisqu'elles assurent le lien socio-affectif et celui des significations dans un ensemble social en risque constant de déstructuration.

Le modèle du **déficit** culturel est un élément clé dans l'idéologie ordinaire de l'alphabétisation. Il apparaît sous différentes formes dans de nombreux textes. Il autorise les « interventions » éducatives parmi les populations dites démunies, avec ou sans leur consentement. Défini sans qu'il soit tenu compte des catégories mentales et de l'expérience des gens à qui il s'adresse, légitimé par un pouvoir scientifique ou institutionnel, intégré dans

un discours positiviste ayant pour but le développement, l'autonomie, la libération ou la productivité, le diagnostic de manque a pour fonction première de faire admettre à l'autre les causes de son déclassement social, et du même coup de lui indiquer la voie de la normalisation par l'éducation. Donc, fonction idéologique primaire de persuasion en vue d'ouvrir le champ à des « intervenants » extérieurs et à des changements plus ou moins radicaux dans l'ordre culturel et social. Le monde rural, comme les quartiers populaires urbains, a une longue expérience de ces campagnes d'alphabétisation : brutales dans les régimes socialistes, insidieuses dans les régimes libéraux, inévitables dans les démocraties autoritaires, charitables et paternalistes dans les campagnes, où elles sont menées par les élites locales.

L'autre fonction qui découle de cette application du modèle du déficit culturel à un groupe social et aux individus qui le composent est l'adaptation systémique des modes de communication locaux à un marché globalisé comme aux normes de planification, de régulation et de contrôle étatiques. Le marché étant par exemple celui du livre, très actif dans la « lutte contre l'illettrisme » dans plusieurs pays. Quant à la normalisation étatique des compétences, elle s'exerce par des lois incitatives en matière d'éducation, et plus impérativement dans la gestion de la main-d'œuvre liée aux politiques de formation et de résorption du chômage[6].

L'introduction de projets de mutation culturelle dans un milieu déclaré en déficit, en besoin, donc à « risque » (de déviance, d'anomie) provoque des résistances. Elles sont soit traduites par les professionnels dans des termes « psy » : manque de motivation, sous-estime de soi, faible aspiration, inadaptation au changement, etc., soit interprétées à partir du vocabulaire de base du déficit individuel et culturel. La non-participation et l'abandon sont mis au compte de la pauvreté culturelle du milieu plutôt que de l'inadéquation et du rejet des programmes d'éducation. En voici un exemple tiré d'un rapport sur l'alphabétisation en milieu rural américain :

> *« Les caractéristiques culturelles communes à beaucoup de collectivités rurales créent obstacle aux programmes d'alphabétisation. Les responsables rapportent qu'il n'est pas facile de faire accepter de nouvelles idées dans les petites villes et les villages, comme il est difficile de convaincre des clients potentiels qu'ils ont un besoin d'éducation (...) "Même les gens qui sont conscients de leurs besoins vont vous dissuader", écrit un directeur (...) Pour résumer, les responsables déclarent que dans beaucoup de petites villes les gens ne croient pas que le problème existe. La réponse généralement donnée c'est : "Tout va bien". »*

En réalité, peu de communication entre les uns et les autres, sûrement pas la même connaissance ni la même analyse des « problèmes » locaux, sûrement aussi des valeurs différentes attachées à l'éducation, et avant tout peut-

être la volonté des habitants de traiter des questions locales dans leurs rites de communication, dans leurs références partagées, et en reconnaissance de leurs propres savoirs, expériences et compétences.

Le discours sur le déficit était utilisé par les pourvoyeurs d'un service assimilé à un service social pour caractériser leur « clientèle ». L'effet de persuasion du côté de l'offre devait se traduire par une reconnaissance du besoin du côté de la demande. Mais il y a des résistances à ces stratégies d'intervention, comme en témoignent les difficultés du recrutement et de la rétention des « clients » dans maints programmes d'alphabétisation en milieu rural :

> *« Rarement les responsables ont mentionné des méthodes qui tenaient compte effectivement des barrières culturelles et économiques majeures (qui rendaient extrêmement difficile leur intervention). Ce dont ils parlaient le plus, c'était des moyens de recrutement et de rétention des clients*[8]. »

Résistance passive, silencieuse de la communauté par son absence de réponse à l'offre de service (« non-participation »). Remerciements polis du type « Tout va bien » (« We are okay ») quand effectivement la collectivité est suffisamment structurée pour protéger son autonomie. On l'a vu aussi, résistance des instituteurs locaux face aux animateurs de l'extérieur à Santibáñez, en Espagne…

À la périphérie des systèmes d'échanges et dans une pénurie relative de biens, de services, de ressources humaines, les collectivités rurales ont acquis des valeurs et des compétences de solidarité, d'autonomie, de sélection des entrées et des sorties, d'autodéfense, etc. Pour plusieurs, elles ont traversé dans beaucoup de régions des crises majeures qui ont amputé leurs ressources économiques, leur population, leur territoire et globalement leur pouvoir d'action, de revendication et de résistance. Elles cherchent les moyens de regagner ce pouvoir, notamment par une éducation appropriée :

> *« Il se fait beaucoup d'apprentissages dans les communautés montagnardes des Appalaches, mais tous ne sont pas conformes à l'idée que nous avons généralement de la formation des adultes. Les membres des groupes tentent plus que nous ne l'avions cru de lier l'alphabétisation à l'organisation et à l'essor de la communauté… »* (Merrifield, White, Bingman).

Il y a des situations où la résistance devient active parce que les actions culturelles ont été plus offensives et ont eu pour effet une déculturation avancée des communautés et des déchirures profondes dans le tissu social. C'est le cas des minorités qui ont subi des politiques d'assimilation. Il y a des situations où la résistance active est longtemps demeurée cachée à cause des risques de répression : c'est le cas en Europe de l'Est. Il existe encore de ces situations où la résistance s'est organisée de l'intérieur de la

communauté : celle des femmes, en Grèce par exemple. L'organisation sociale de ces minorités (ou majorités minorisées) dans l'action de résistance à la domination culturelle a donné lieu à l'explicitation d'un discours de la **domination** ou de **l'oppression**, qui est le troisième modèle de référence.

Dans ce modèle de la **domination** dénoncée, le **déficit** linguistique-culturel-structurel est bien constaté, mais comme un effet de subordination à la culture et à la société dominantes, et dans l'optique d'une identité à reconstruire en liaison avec ce qu'il reste de **survivance** d'avant la colonisation, un capital culturel à revaloriser et à adapter à la modernité. Une autre version de la modernité, qu'on peut nommer postmodernité avec S. Hubik, une histoire hétérogène où des minorités reconnues revendiquent une place et un rôle, une autonomie relative, un nouveau pouvoir légitime d'autodétermination dans un ensemble multiculturel.

Ce modèle de contre-alphabétisation, à faire valoir à la place d'un ordre ancien unitaire — qu'il soit du « Sud » (pour les habitants des régions nordiques), du patriarcat ou du parti unique — est explicitement politique. Il revendique avant tout un changement radical dans les rapports de communication, d'où la référence à un nouvel ordre démocratique qu'on veut associatif, coopératif, et non plus autoritaire. Le témoignage hongrois de Balipap et Harangi est d'autant plus significatif de cette troisième voie qu'il interpelle la communauté tzigane comme partenaire égal dans un nouvel ordre associatif local, alors qu'elle est quasi unanimement encore traitée en paria. Pour ces auteurs, l'analphabétisme n'est pas chez l'autre : il est étroitement lié à la relation d'exclusion qui régit les rapports de la majorité et de la minorité, dans l'ancien comme le nouveau régime : « La question gitane pour résumer, réside dans le manque de conscience de citoyenneté. Celle-ci s'acquiert par l'éducation et l'alphabétisation ». Des deux côtés, est-il besoin de le préciser ?

L'utopie à expérimenter localement, dans le village de Gyulaj où les deux communautés ont vécu séparément, est fondée sur la reconnaissance par la majorité des « valeurs (de l'autre), de ses traditions et de ses compétences particulières, de son droit de définir son propre mode de vie, en respectant ses habitudes culturelles qui révèlent des éléments riches et uniques. C'est seulement par une telle relation conditionnelle qu'il sera possible d'accepter cette nation et ses représentants comme partenaires égaux et responsables, non plus seulement comme des bénéficiaires d'une politique de minorité, aussi bien intentionnée soit elle. »

On comprendra que dans cette « troisième voie » soit représentée l'alphabétisation dans un modèle historique et complexe, puisqu'il consiste à changer le cours de l'histoire en se fondant sur le mythe de la parole originelle, mais aussi de la recherche de nouveaux modes d'organisation sociale et sur leur expérimentation pragmatique à la périphérie des grands ensembles : marché, institutions, parcs d'industries culturelles, zones urbaines, État centralisé. Cette recherche est inévitablement politique, puisqu'on

lieu de proposer des plans de « no man's land », de terre brûlée ou « désertifiée », on revendique des espaces légitimes de vie, un droit d'occupation (souvent ancestral). Ces espa de survie ne sont pas donnés ; ils sont convoités (par l'armée, des entreprises d'enfouissement des déchets, des consortiums touristiques, des compagnies d'électricité, etc.). Une partie de l'énergie vitale sera investie par les habitants des lieux pour faire valoir leurs droits d'occupation et de recours quand ils sont spoliés, ainsi qu'au minimum de services auquel ont droit tous les citoyens. « Pas un enfant sans école en milieu rural. Pour une école de qualité dans chaque village » (P. Marcos). Beaucoup d'énergie devra être investie dans les revendications et l'aménagement d'espaces d'autonomie pour les petites et moyennes associations (PMA) locales face aux grandes organisations publiques ou privées[9]. Beaucoup d'énergie devra encore être investie dans la recherche de partenaires, d'information, d'aide multiple pour concevoir et mettre en marche des projets locaux.

Tout ce travail collectif aux limites des circuits organisés de production, d'échange et de consommation doit être reconnu comme un chantier global d'éducation permanente, d'autoformation, de recherche et d'expérimentation où le principal investissement réside dans les ressources humaines locales. Celles-ci font empiriquement leur formation à l'organisation du travail, dont le moindre aspect n'est pas de s'adjoindre des ressources extérieures et de les choisir. On entre là dans un autre espace économique, dans un autre forum politique, dans un temps atopique régénéré ou dynamisé par des valeurs et des techniques sociales qui n'ont plus cours au centre : celles de **solidarité**, **coopération**, **participation**, des « survivances » des époques prémodernes recyclées quasi intactes dans les contextes postmodernes. Leur apprentissage (leur reconnaissance) se fait dans l'action, qui suppose l'usage de moyens de communication adéquats dans des rapports transformés. C'est bien là un processus fondamental et pratique d'alphabétisation où il n'y a place ni pour le diagnostic de déficit ni pour des campagnes de recrutement ou des mesures de rétention.

STRATÉGIES D'ÉDUCATION ET D'ACTION CULTURELLE

On a constaté que dans l'ensemble des projets la place de l'éducation dans le processus d'intervention communautaire variait. Si elle est partout jugée prioritaire et si tous les acteurs reconnaissent avoir un rôle d'éducateur, chez certains l'éducation est placée à **l'origine** et comme condition du changement ou du développement (Galice, autochtones du Canada, Portugal), chez d'autres elle s'insère comme un processus **continu** dans l'ensemble des activités collectives (« l'action est en elle-même une méthode éducative » P. Marcos), chez d'autres encore elle sera **consécutive** à certaines étapes de l'action (Grèce, Siete Pilas).

Dans le premier cas, l'alphabétisation est une **action éducative adaptée**, donnée d'une organisation propre, entreprise par des éducateurs profes-

sionnels qui peuvent s'adjoindre des collaborateurs locaux non spécialisés. Même si l'alphabétisation est reliée à des objectifs plus globaux de développement local, les ouvertures, recherches, plates-formes, partenariats se conjuguent pour atteindre l'objectif de relèvement du niveau éducatif de la population. Dans la zone de Las Villas, par exemple, on passe d'un modèle d'animation ouvert, « intégral », à un travail d'alphabétisation axée sur la diffusion des pratiques de lecture.

On découvre plusieurs types d'action dans ces entreprises d'éducation de base pour adultes, qui ont en commun, à la différence des trois premières expériences britanniques, une approche d'animation ou de dynamisation sociale, une base associative et un lien explicite avec la culture locale ou régionale :

— le modèle classique de l'offre de **cours** avec animation socio-culturelle ;

— la mise sur pied de **services culturels**, particulièrement la diffusion du livre par la transformation des rapports entre la bibliothèque ou la médiathèque et ses publics potentiels, ou encore la création d'une radio communautaire ;

— l'action dans les **modes de communication** d'une communauté pour créer une culture écrite, particulièrement auprès des professionnels dans leurs communications avec leurs clientèles ;

— la **recherche**, l'expression et la production **culturelles** dans la tradition orale, dans le langage esthétique, dans la mémoire individuelle et collective.

Ces quatre types d'action ne sont pas exclusifs ; on a vu que dans plusieurs cas les actions peuvent être menées conjointement. L'accent sur l'écrit n'est pas non plus la condition sine qua non d'un travail d'alphabétisation. On peut choisir de travailler avant tout à l'expression orale (radio), à l'expression picturale ou théâtrale, au chant, à la musique, aux arts de création populaire. Malheureusement, dans le présent ouvrage, une seule monographie rend compte de ces ateliers d'expression.

À mi-chemin entre l'approche classique de l'alphabétisation et la seconde approche, qu'on peut qualifier d'éducation permanente, se situent les exemples des Appalaches, de Huntingdon au Royaume-Uni et des travailleurs migrants aux États-Unis. Dans les trois cas, changement de cap : l'éducation en soi, dont les objectifs sont définis de l'extérieur, à des fins abstraites et non pour ses applications pragmatiques et locales, donnée par des professionnels de l'éducation, est révisée, voire inversée. On passe du « ticket out » au « ticket in » dans les Appalaches pour remettre l'éducation au service des collectivités au risque pris de « mettre de côté l'alphabétisation » pour pouvoir participer à une stratégie d'action communautaire où les questions

économiques peuvent être déterminantes ; d'un programme d'enseignement de la langue seconde isolé du contexte social, dans le Cambridgeshire, à la recherche d'un changement réel dans les rapports de communication entre anglophones et allophones ; d'un programme satellite d'équivalence aux études secondaires mené à partir de l'université du Tennessee à l'ouverture par des travailleurs migrants d'un centre communautaire pour assurer des services d'urgence, et ouvrir des communications interculturelles avec la population.

Dans les trois cas, on passe d'une offre de services éducatifs exogènes à l'ouverture d'un dialogue qui devrait faciliter l'expression d'une demande locale pour réorienter la fonction éducative. D'acteurs extérieurs, les éducateurs deviennent médiateurs. L'alphabétisation va consister alors à changer les conditions de communication, les règles de l'échange, les statuts et rôles des locuteurs, la définition des priorités. Au lieu d'apprendre l'anglais immédiatement ou de se soumettre aux exercices de « qualification » scolaire, on demandera par exemple des services d'interprétariat pour les communications avec les autorités et on cherchera à « convaincre les commerçants locaux de s'annoncer aussi en espagnol (…) à faire connaître la culture hispanique dans la région pour mettre les travailleurs en rapport avec la communauté » (L. Vélázquez). D'abord l'affirmation d'une autonomie, l'expression d'une identité et donc le rejet d'une position d'opprimé dans la réalité quotidienne et locale, et non seulement dans l'isolement d'une classe, aussi ouverte soit elle. Le rôle nouveau des enseignants va consister à faciliter tous ces déblocages : une tâche de didactique sociale, au cœur des processus de communication.

Une approche d'**éducation permanente**, ou d'éducation/recherche dans et par l'action suppose, on l'a vu, un changement fondamental dans la relation éducateur-éduqué et dans les représentations sociales de l'éducation. Les éducateurs-animateurs locaux pourront faciliter ces changements, ou les bloquer. Leur public pourra les accompagner dans une voie ou dans l'autre ; mais la prégnance du modèle scolaire dans l'idéologie dominante tend à confirmer le statu quo, sans pour autant augmenter son impact sur la fréquentation effective par les adultes des services éducatifs mis en place dans les zones rurales.

Derrière les entreprises locales, il y a évidemment des programmes et des politiques qui pourront soit favoriser, soit bloquer ces projets d'éducation permanente, ou encore les faire naviguer entre les « doubles contraintes » (par exemple, une politique directive de formation liée à l'emploi et une politique de développement régional qui favorise l'approche globale des problèmes, les innovations et la recherche participative ; ou encore, une politique d'alphabétisation qualifiante et une politique culturelle liée au développement du potentiel économique régional par l'expression des cultures populaires, etc.). S'il faut se fier à l'expérience espagnole de Q. Garcia par exemple, les actions d'éducation permanente à but de déve-

loppement autocentré iraient à l'encontre des politiques nationales et supranationales ainsi que des forces structurelles, qui imposent les changements dans le monde rural. Les projections utopiques de ces approches globales de changement social ainsi que le peu de suivi de la population justifieraient le virage méthologique de recentrage vers une approche plus sectorielle, ici d'alphabétisation au sens classique.

Cependant, beaucoup des acteurs-auteurs se réfèrent à un modèle d'approche globale (singulier ?) même s'ils ne l'appliquent qu'en partie. Au moins deux textes l'explicitent : la méthodologie de recherche-action et de pédagogie inductive de Cáritas en Espagne et l'expérience tchèque du programme télévisé « Receptár ». La priorité est à l'action : pour Cáritas, la résistance à la déstructuration rurale, le renforcement du potentiel de mobilisation des villages par l'organisation de plates-formes associatives, par le développement des communications et par une méthodologie d'éducation populaire[15] ; pour le programme « Receptár », la création et l'activation de réseaux de communication et d'entraide visant la vulgarisation de savoir-faire pour produire localement en vue de subvenir à des besoins non satisfaits par le marché et les services publics. Dans les deux cas : la priorité aux questions économiques, des actions surtout concentrées dans les communications, doublées d'un processus d'éducation-recherche pour multiplier l'effet de participation, pour gagner en efficacité, pour former des leaders locaux et ainsi mieux enraciner l'action. On cherche à transformer expérience et savoir populaires en un capital d'information dynamisé par une organisation des communications et par un renforcement des pratiques de solidarité. Organisation — communication — éducation, c'était aussi le tryptique de l'expérience chilienne d'éducation populaire par la radio communautaire, avec en plus un objectif nettement... culturel qui l'apparentait ainsi au premier modèle éducatif plus qu'à une approche globale.

Il faut souligner, dans cette conception globale de l'action, l'importance de la recherche participative, pour l'efficacité de l'action évidemment, mais aussi parce qu'elle est intrinsèque au changement, à l'innovation et à l'extension méthodique du champ d'action. On n'y parvient pas seulement par le travail de mobilisation et les rapprochements solidaires, qui sont aussi de vieilles techniques démagogiques. D'où l'importance, qui n'est pas souvent mentionnée dans les appels au partenariat des acteurs locaux, quand il s'agit d'alphabétisation, de l'association avec une université, un centre ou un groupe de recherche.

Dans cette voie, la conclusion de F. Fedrighi peut s'appliquer à l'ensemble de nos travaux. Elle reflète le lien méthodologique entre les modèles mis en lumière dans le rapport et... et l'éducation et l'action, qu'on peut nommer éducation permanente. Il s'agit de la « responsabilisation des apprenants (des partenaires) dans le cadre de la vie sociale organisée ».

> « C'est surtout à travers le développement de la capacité et de la possibilité de participer à la vie sociale organisée que les gens se forment pour la gestion, le travail collectif et la recherche de l'innovation. Le modèle le plus conforme aux objectifs et qui peut donner les résultats auxquels on peut s'attendre est celui qui étudie l'avenir en le créant. La méthodologie de base est donc la recherche qui doit viser l'acquisition d'une capacité consciente de contrôle et de transformation. »

Le dernier modèle concerne la priorité donnée à l'**entreprise économique** et au travail productif, où la formation est orientée vers l'objectif de développement des capacités économiques locales. C'est le cas de Siete Pilas en Espagne et de Velvendos en Grèce.

À Siete Pilas, le projet original était d'éduquer la population pour l'aider à changer. Il s'est transformé en une série d'initiatives économiques entraînant un changement radical de la formation et de la vocation du Centre d'éducation permanente. L'action d'éducateurs-animateurs venus de l'extérieur est devenue une dynamique locale de développement économique en liaison croissante avec l'extérieur. À Velvendos, une initiative économique est entreprise localement par une association culturelle dans le but global de changer les conditions de vie : les modes traditionnels de production et de communication domestiques.

Le point commun de ces deux expériences est la volonté initiale de transformation, la dynamique de changement économique qui entraîne des initiatives de formation, d'information, de participation. De plus, ces expériences sont ciblées : public restreint de jeunes à Siete Pilas, après avoir « délaissé » les adultes ; groupe de femmes à Velvendos (dont on ne connaît pas l'histoire). Autre référence et ressource commune : les directives de la Communauté européenne, une source d'aide à l'innovation dans les zones rurales déprimées. L'autonomie se construit à partir des réseaux existants, auxquels il est avantageux de se rattacher, dans une conjoncture propice[11].

Les deux initiatives sont réussies du point de vue économique, d'autant plus qu'elles s'inscrivent dans un modèle coopératif et non dans un objectif de croissance capitaliste. On ne saurait attribuer ces succès à la formation. Celle-ci intervient durant le processus. Elle n'est qu'un capital ajouté. « Il faut savoir s'organiser, dit la présidente de la coopérative de Velvendos, et que tous les membres aient la volonté de travailler et de développer l'esprit communautaire. »

Quant aux instituteurs arrivés à Siete Pilas pour le développement culturel et l'alphabétisation, ils sont maintenant « considérés comme des promoteurs, des créateurs de projets, des enseignants assurant des stages de gestion, des chercheurs, de subventions, des spécialistes socio-économiques... ».

Mais le développement de ces projets a aussi été possible parce qu'ils ont été appuyés diversement par des organisations locales et par des politiques incitatives, notamment en éducation par le détachement d'éducateurs professionnels (donc avec salaire) et par une ouverture aux initiatives locales d'éducation permanente (en Espagne, ce qui est loin d'être toujours le cas ailleurs, par exemple au Royaume-Uni et au Québec comme l'ont signalé les monographies)[12]. La globalisation au plan local des initiatives économiques en a assuré le soutien endogène, entraînant une forme de responsabilisation de la collectivité locale dans l'ensemble des changements engagés, particulièrement aux plans de l'éducation, de la culture, des moyens et rapports de communication : « le développement à Velvendos de la communication orale et écrite et des moyens et processus qui la sous-tendent, le changement du statut des femmes, le développement local de stratégies d'éducation et de formation des femmes, de la participation, de la reconnaissance du savoir traditionnel des femmes, de la préservation et de la promotion du patrimoine. » Ainsi qu'à Siete Pilas, où la formation à la solidarité a été maintenue tout au long de l'expérience, pour se traduire en dernière étape par la création d'une association qui remplace « l'école », l'intégration de personnes appartenant à des groupes marginaux dans les projets, la création d'un fonds pour soutenir d'autres projets de travail pour les jeunes et d'un centre d'information sur la « prestation sociale substitutive » pour les objecteurs de conscience.

Des résultats impressionnants, comme ceux de l'expérience tchèque de télévision coopérative dont le premier objectif était aussi la production économique locale, rappelons-le. Les évaluations des auteurs mériteraient toutefois d'être élargies à d'autres témoins, et ces expériences à succès comparées à d'autres qui en ont connu moins, comme celles que rapporte brièvement Q. Garciá à Las Villas.

CONCLUSION

En avril 1993, la plupart des auteurs du présent ouvrage étaient réunis en séminaire à Salamanque, à la Fondation Germán Sánchez Ruipérez. Les principaux objectifs de cette rencontre : mettre en commun tous les travaux et expertises pour ébaucher une synthèse des expériences, des savoirs et des questions posées et en tirer des conclusions pour la poursuite de l'action, de la recherche et de la coopération intellectuelle internationale.

Cette partie du travail collectif n'aura été que commencée. Faute d'une synthèse de groupe, j'ai présenté dans le dernier chapitre des morceaux d'une synthèse personnelle qui s'est précisée au cours du travail d'édition de chacun des textes. Mais la conclusion veut être fidèle à celle du séminaire de Salamanque, où les auteurs, réunis en trois ateliers (hispanophone, anglophone, francophone), ont élaboré des propositions communes. En voici la synthèse :

- Les stratégies d'éducation en milieu rural doivent appréhender les problèmes de façon **globale**, et non pas être réduites à des approches techniques ou technocratiques.

- L'**alphabétisation** est politique ; elle doit être reliée aux politiques globales de formation des ressources humaines. Nous devons travailler à l'inverse de la tendance dominante qui consiste à réduire l'alphabétisation à un sous-système du système d'éducation officiel.

- Dans le contexte international actuel, où l'on s'interroge sur le rôle du secteur public, il est important que l'État assume le principe de **solidarité** à l'égard des plus démunis, en leur assurant le **droit** et l'**accessibilité** aux services d'éducation.

- Le **monde rural** a particulièrement besoin d'être aidé. La notion de profit ne doit pas être appliquée aux zones rurales, qui ont un urgent besoin, dans une vision globale du développement, d'investissements. La tendance des politiques économiques à abandonner le monde rural doit être inversée en faveur du développement des ressources humaines.

- L'**alphabétisation** demeure une étape incontournable de l'éducation permanente, dont les objectifs sont liés à la lutte contre la marginalisation sociale et le sous-développement, à l'accessibilité aux biens culturels comme aux services sociaux, à l'adaptation aux changements technologiques du marché du travail ainsi qu'à la participation démocratique.

- La planification des programmes d'éducation des adultes, encore trop dépendante du travail bénévole, doit répondre aux exigences de **qualité** des services professionnels : particulièrement en s'adaptant aux nouvelles technologies de communication, en respectant les traditions culturelles locales et en mettant l'accent sur la fonction de coordination dans les processus intégrés de développement.

- Dans le travail local d'alphabétisation, **quatre idées** devraient guider l'action :

  — la diversité culturelle ;

  — la perspective du développement durable ;

  — la médiation de l'éducateur entre la collectivité locale et la société globale ;

  — l'écoute des partenaires : il faut partir des intérêts et du potentiel des gens, et non pas du modèle du déficit.

- Il y a des contraintes qui imposent aux éducateurs des choix, comme l'urgence de créer des emplois en milieu rural. La solidarité avec nos partenaires peut exiger que nous changions les objets de notre recherche et nos méthodes de travail. Comment résoudre alors les nouvelles difficultés, comme le **financement** de la recherche ?

- Pour la suite des recherches dans le programme ALPHA de l'Institut de l'Unesco, trois grands thèmes devraient retenir notre attention au cours des prochaines années :

  — les stratégies de **communication** — le terme devant être compris au sens anthropologique et non réduit à des instruments — qui englobent les questions d'alphabétisation ;

  — les stratégies d'**éducation permanente** liée à la **démocratie locale**, lieu de convergence des grandes questions actuelles, dont celles de l'alphabétisation et des minorités ethniques ;

  — les stratégies de dynamisation culturelle qui utilisent les **expressions artistiques**, largement répandues dans les cultures traditionnelles : le développement durable ne peut faire l'économie du langage esthétique.

NOTES

1. Margarita RIVIÈRE, « La Galice ne croit plus aux miracles », *Le Monde diplomatique*, juillet 1993.

2. Titre d'un rapport maladroitement traduit par « Ma langue à moi ». Voir la bibliographie de Priscilla George. Également, de Noëlla MacKenzie, « Les Indiens nous font du trouble », dans *ALPHA 90*, sous la direction de Jean-Paul Hautecœur, Institut de l'Unesco pour l'éducation / Ministère de l'Éducation du Québec, 1990.

3. Sous le titre « Literacy and Technology : Changing New Concepts », Linda Shohet développe un argument similaire dans *Literacy Across the Curriculum*, The Center for Literacy, Montréal, été 1993, vol. 9, n° 2 : « We mouth platitudes about living in an age when access to, and control over, information constitute a new form of capital. If the metaphor is viable, then we are in the process of creating a new underclass of the dispossessed and the exploited in all those adults who lack the skills to accept, choose and use the information that is multiplying faster than the most literate among us can comprehend… »

4. Serge HALIMI, « Marée judiciaire aux États-Unis », *Le Monde diplomatique*, octobre 1993. L'article cite l'extrait suivant de Robert Reich (*L'économie mondialisée*, 1993) : dans la guerre économique du grand marché mondial où s'échangent aussi des coups juridiques. « chaque argument légal ingénieux est contré par un argument encore plus ingénieux de l'autre partie. L'escalade est sans limites : les dossiers deviennent de plus en plus lourds, les fichiers, les dépositions, les interrogatoires encore plus nombreux… Les clients se sentent obligés de dépenser toujours plus pour obtenir un petit avantage, ou au moins pour éviter des défaites coûteuses. Du point de vue de la société dans son ensemble, de telles dépenses représentent du gaspillage… »

5. Jean-François CHAUSSON, « Formation en milieu rural et maîtrise de la lecture-écriture », *Pour*, janvier-mars 1989.

6. Dans le nouveau contexte socio-économique et idéologique, marqué, dans notre domaine, par la tendance au passage de l'alphabétisation scolaire à la formation de base en entreprise, la position d'un groupe de chercheurs de l'Université de Lille en France (CUEEP) est très représentative. L'on passe d'un illettrisme primaire à un « phénomène multidimentionnel », l'inadaptation au changement dans l'entreprise, qui est mise au compte du **déficit cognitif** des travailleurs. Voici des extraits d'un ouvrage de recherche de E. Carlton, M. Lannoy, V. Robert, M.A. Sharma, publié sous le titre « Entreprise et représentations de l'illettrisme », dans *Les Cahiers du CUEEP*, n° 20, juin 1992 :

> « … présenter l'illettrisme non plus comme un handicap, mais un phénomène multidimentionnel.(…) Il attire l'attention sur une difficulté de la société à vivre cette ère de changement technologique, industriel et de communication.(…) La réflexion se situe délibérément aujourd'hui hors de la question scolaire pour mettre en scène l'ensemble des procédures sociales de communication. (Dans l'entreprise), l'illettrisme s'apparente à un phénomène d'inadaptation au changement. Sa définition glisse par là même d'une difficulté à lire, écrire, compter, à celle de comprendre, analyser, mais surtout faire face à des situations nouvelles, à s'adapter. »

7. *Literacy in Rural America : A study of Current Needs and Practices*, Rural Clearinghouse for Lifelong Education and Development, Kansas State University, 111 College Court, Manhattan, KS66502, 1992. Voici le paragraphe au complet (p. 41) :

   « Cultural features common to many rural communities also create obstacles to literacy programs. Literacy directors report that it is not easy to convince small towns and rural communities to accept new ideas, nor is it easy to convince potential clients that they need more education. Perhaps this was why a director wrote : "Even people who are aware of their need, will put you off". In contrast, another director attributes this resistance to independent attitude and the need to be self-sufficient. One program director points out that "People are not used to asking for help". In all, directors wrote that many small towns do not yet believe that a problem exists. The widely given response is "We are OKAY". »

8. *Ibid* (p. 41) : « Overcoming what are often deeply established economic and cultural patterns in a community is extraordinarily difficult. Rarely did directors report effective methods that address the heart of these economic and cultural barriers. More frequently, directors talked about approaches to recruiting and retaining clients. »

9. Voir *Alpha 92 - Stratégies d'alphabétisation dans le mouvement associatif*, ministère de l'Éducation du Québec / Institut de l'UNESCO pour l'éducation, 1992.

10. Voir aussi le numéro spécial « El futuro del mundo rural », *Documentación social*, Cáritas, nº 87, avril-juin 1992 ; et Jean-François Chausson, « Pour une histoire de l'action culturelle en milieu rural », dans Vaison, *Aujourd'hui la culture du monde rural*, Université rurale nationale / Université de Toulouse-le-Mirail, Paris / Toulouse, 1987.

11. Cf. la présentation brève des programmes Habitat et Leader dans le chapitre « Le milieu rural espagnol ». Aussi *Documentación social*, *op. cit.*

12. Cf. les deux monographies portugaises de Madalena Dias et Olivia Oliveira, qui décrivent une transformation analogue de projets d'alphabétisation qui s'ouvrent à la communauté, dans *ALPHA 92*, *op. cit.*

Dans la même collection :

ALPHA 90 — Recherches en alphabétisation
ALPHA 90 — Current Research in Literacy
ALPHA 92 — Stratégies d'alphabétisation dans le mouvement associatif
ALPHA 92 — Literacy Strategies in the Community Movement
ALPHA 92 — Estrategias de alfabetización

On peut se procurer ces publications, en version française, aux adresses suivantes :

— si vous résidez au Québec

la Direction régionale du ministère de l'Éducation de votre territoire

— autres provinces du Canada

Madame Solange Cyr
Ministère de l'Éducation
Direction des communications
1035, rue De La Chevrotière, 11e étage
Québec (Québec)
G1R 5A5

— autres pays, en versions française, anglaise et espagnole

L'Institut de l'Unesco pour l'éducation
Service des publications
Feldbrunnenstrasse 58
B.P. 131023
20110 Hambourg
Allemagne
Téléphone : 40 44 78 43 Télécopieur : 40 410 77 23

(Inclure DM 10, pour frais de port et de manutention)

TABLE DES MATIÈRES

Introduction, *Jean-Paul Hautecœur* 1

Alphabétisation en milieu rural — Orientations pour la recherche-action, *Jean-Paul Hautecœur* 9

Trois questions, 10. — L'alphabétisation, 13. — La recherche-action, 21. — Le rural, 22.

EUROPE MÉRIDIONALE

Le milieu rural espagnol, *Purificación Marcos* 31

L'Espagne rurale, 32. — Les mesures compensatoires vis-à-vis des nouvelles politiques, 34. — L'action globale, 36. — Le « comment » de l'action, 40. — L'évaluation, 43.

Douze ans d'animation socioculturelle dans la zone de « Las Villas », *Quintín Garciá González* 45

Le CREPA, 46. — Plan d'animation, 50. — Nouvelle situation, 55. — Nouveau projet, 59. — Une première évaluation, 64.

« Preescolar na casa » — La formation des parents à l'éducation des enfants, *Ermitas Fernández* 67

La Galice, 68. — « Preescolar na casa », 72. — L'action, 75. — L'évaluation, 79.

Un processus de dynamisation culturelle dans les zones rurales, *Joaquín Garciá Carrasco* 85

Cadre idéologique, 86. — Le projet, 87. — L'expérience, 89. — Évaluation, 100.

Nouvelles options pour le développement culturel, *Hilario Hernández Sánchez* 105

Le Centre culturel, 106. — Plans d'action, 107. — Commission de développement, 109. — Bibliothèque publique, 110.

De l'alphabétisation à l'entrepreneuriat — L'expérience de Siete Pilas, *Antonio Chacón, Angel Polo* 115

Première étape, 116. — Sixième étape, 126. — Conclusion, 128.

Alphabétisation et développement culturel à Reguengos de Monsaraz, *Maria Da Graça Abreu, Joaquina Maria Margalha* 131

Une stratégie d'alphabétisation, 133. — Action dans le milieu, 136. — Évaluation, 144.

Réponses aux problèmes éducatifs en Italie rurale, *Paolo Federighi, Giovanni Parlavecchia* 149

Une bibliothèque pour tous à Castelfiorentino, 150. — Orientations méthodologiques de base, 157. — La recherche andragogique, 163.

La coopérative agricole et artisanale des femmes de Velvendos, *Gella Varnava Skoura, D. Vergidis, G. Sariyannidou, S. Avgitidou* 165

Contexte local, 167. — La coopérative, 170. — Conclusion, 177.

« Portraits et paysages turcs » — Expérience d'animation-création, *Daniel Seret, Christine Mahy* 179

Alphabétisation par l'image, 180. — Médiation culturelle, 181. — Esthétique subculturelle, 184. — L'exposition, 190.

L'éducation ouverte en milieu rural — Cinq cas britanniques, *Sue Buss, J. Clarke, Sue Craggs, S. Grief, M. Hamilton, C. Sauzier* 193

Milieu rural et alphabétisation, 194. — Études de cas, 197. — Synthèse andragogique, 206. — Résultats, 209.

EUROPE CENTRALE

Une nouvelle histoire pour la commune de Gyulaj, *Ferenc Balipap* 213

Changements, 215. — La forêt, 217. — Les Tsiganes, 218. — Gyulaj veut vivre, 220. — Post-scriptum (L. Harangi), 232.

Alphabétisation fonctionnelle en Roumanie — Entre mythe et réalité, *Florentina Anghel* 235

Considérations générales, 237. — L'alphabétisation, tradition et manipulations, 238. — Éléments pour les projets d'alphabétisation, 242.

Télévision et alphabétisation en République tchèque, *Stanislav Hubik* 259

Arrière-plan théorique, 260. — Socialisme et alphabétisation, 264. — Le « livre de recettes et de formules », 266. — L'économie de bricolage, 268. — Une alphabétisation postmoderne, 271.

AMÉRIQUE DU NORD / DU SUD

L'alphabétisation dans les communautés autochtones de l'Ontario, *Priscilla George* 277

L'autonomie, 279. — Questions linguistiques, 283. — L'éducation dans la culture, 284. — La coalition (ONLC), 288. — Projets spéciaux, 290. — La formation, 291. — L'histoire, le présent, 294.

Alphabétisation dans les langues et cultures autochtones, *Lynn Fogwill* 299

Contexte historique, 301. — Situation actuelle, 306. — Mesures à prendre, 308. — Rôle de l'alphabétisation, 317.

Défis du développement rural au Québec et alphabétisation, *Hugues Dionne, Raynald Horth* 321

Défis, 323. — L'alphabétisation, 329. — Conclusion, 337.

Une population invisible : les travailleurs agricoles migrants et saisonniers, *Loida C. Vélázquez* 343

Les populations migrantes, 344. — La migration, 347. — Formation, 349. — Évaluation, 350. — El Centro Arcoiris, 352.

Trois communautés des Appalaches : pour survivre, *Mary Beth Bingman, Connie White* 357

Les Appalaches, 359. — McClure River Valley Center, 363. — Ivanhoe Civic League, 368. — Appalachian Communities for Children, 370. — Conclusion, 374.

Alphabétisation et développement dans une région rurale industrialisée,
Juliet Merrifield, C. White, M. B. Bingman 379

Contexte économique, 381. — Contexte culturel, 383. — Contexte communautaire, 384. — Classes communautaires, 389. — Leçons apprises, 394.

Éducation populaire dans les communautés paysannes au Chili,
Isabel Infante R., Eugenia Letelier G. 399

La marginalisation, 400. — Sens de l'éducation populaire, 403. — Le programme d'éducation et d'expression, 404. — Évaluation, 407. — Travail éducatif, 411.

Stratégies d'alphabétisation et de développement culturel en milieu rural,
Jean-Paul Hautecœur 415

Représentations de l'analphabétisme, 416. — Survivance, déficit, domination, 425. — Stratégies, 430. — Conclusion, 435.

Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation

9394-0279
55-1686